



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**APUESTA POR LA DIVERSIDAD ÉTNICA, DE GÉNERO Y CULTURAL EN EL
MARCO DE LA LITERATURA AFRODESCENDIENTE DESDE UNA
PERSPECTIVA FEMINISTA EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

POR:

VANESSA CHAVEZ MENA

CC 1.128. 394. 187

ASESORA: Selen Catalina Arango Rodríguez

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua
Castellana**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Línea: Enseñanza de la literatura con perspectiva de género

2018

1 8 0 3

Agradecimientos

El resultado de este trabajo de grado, es la puesta en escena de un cúmulo de aprendizajes en torno al ser negra, mujer, docente, y pensar en el marco del reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural por medio de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva de género y su ausencia en el aula, por tanto, agradezco entonces a:

Mi familia, Walter Ethiel y Ana Victoria por su apoyo, sus mimos y en especial por su amor que con todo su abrazo me brindan.

A mis compañeras de práctica: Melisa, Daniela, Natalia y Jennifer, al igual que a la docente Selen Catalina Arango Rodríguez, por su constancia, claridad y tesón para soportarme en el curso y ofrecer una visión del mundo diferente que me permitió replantearme como docente y mujer negra.

Al estudiantado del grado 9.c de la Institución Educativa José Eusebio Caro, al profesor Jorge Hernández - Shalom y directivos, por abrirme una puerta de emociones y sensaciones del mundo escolar.

A todos y todas aquellas personas que conspiraron con el universo para que llevara a cabo este proyecto, por todo mil e infinitas gracias. Ashé.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo construir espacios de reflexión en el aula que permitieran al estudiantado replantear su postura en torno al reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural de cara a la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista. Para ello, me ayudé de la maleta viajera como estrategia de reconstrucción de sueños, emociones y sentimientos de un grupo de 10 estudiantes, 5 mujeres y 5 hombres, quienes conformaron un equipo de trabajo alrededor de actividades de lectoescritura y literarias de corte reflexivo.

La maleta viajera, cuestionó imaginarios colectivos que viven y construyen los/as estudiantes con respecto al ser humano, alrededor de paradigmas educativos de corte co-educativos, como medios para repensar el camino de la vida. Camino que, para recolectar la información, se valió de elementos de la investigación acción educativa con enfoque feminista como lo son la observación participante, diarios pedagógicos y cuestionarios. Para su desarrollo, utilicé estrategias didácticas como la lectura en voz alta de cortos poemas, construcción creativa de cartas, reflexión a partir de premisas y estudios de caso. En consecuencia, en esta investigación se observó que el estudiantado ha naturalizado la violencia simbólica a partir de estereotipos de género, raciales y prejuicios sociales. Sumado a ello, siguen vigentes roles hegemónicos de género y patriarcales donde la mujer no tiene posibilidad alguna de ser ella misma. Finalmente, identificamos la escritura creativa a partir del abordaje de la literatura afrodescendiente, como posibilidad para resquebrajar estereotipos culturales.

Palabras clave

Enseñanza de la literatura afrodescendiente, diversidad de género, diversidad étnica y diversidad cultural.

¿En qué piensas?

Pienso en lo que dejé de comer, en lo que desprecié, en los que no comen y en el trabajo que deje de hacer, en los libros que no leí, en las palabras, versos y cuentos que fallecieron, en los desaparecidos, en los invisibilizados y en los masacrados, pienso en la locura, pienso en Jesús y en Belcebú, en el sexo y la lujuria, en la educación, en el profesor y su lección, en las drogas y la medicina, en la muerte y en la vida, en la guerra y sus armas y me enfrasco en esa loca idea que llaman amor, pienso en tí y en fin, no pienso en nada, pienso en lo que pienso y en eso que no debí pensar que afectó mis pensamientos y mi razón, pienso en el fin de esta desazón, de esta falta de razón y de cohesión y sí en todo, en todo, pienso y tú ¿En qué piensas?... Vanessa Chavez Mena. (2015)

Reflexión. Vamos llenando el cántaro, vamos subiendo la colina

Ser negra y mujer no es sinónimo de estar inserta en las delicias que la sociedad crea, por el contrario, te llaman a hacer parte de sus fronteras, cuando las balas ya han marcado historia en romper caparazones y desatar viles mascaradas, sólo ahí tienes lugar, para nutrir esa fina barrera.

Barrera que, al encargarse la escuela de alimentar, me brindó un espacio para iniciar una travesía investigativa, la cual tuvo como objetivo principal, adentrarse en la literatura afrodescendiente con perspectiva de género como estrategia que sirvió para abordar la diversidad de género, étnica y cultural en la escuela, a la vez que resimbolizó, y reafirmó valores de corte femenino / masculino que respondieron a la comprensión de lo diverso y no al estereotipo y al prejuicio. Todo fue posible, gracias a la participación del estudiantado con la expresión y disfrute de sus experiencias que, en últimas, permitieron transformar sentidos y significados en el aula a través de la literatura afrodescendiente.

A partir de las barreras y las luces tenues que se apreciaban en el desarrollo del proceso, realicé algunas pausas en las etapas que me permitieron reconfigurar y replantear algunas premisas que en el aula se gestaban. Esto parió una nueva ubicación no solo de los sentidos sino de las alternativas e ideas para poder seguir el camino. Por esta razón el tema de trabajo de esta investigación se centró en describir el porqué de la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el estudiantado de 9.c. I.E.J.E.C.

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción. Ubuntu soy porque somos _____ | 9 |
| Capítulo I. Experiencia en la licenciatura. Iniciando la iluminación _____ | 14 |
| 1.1 Justificación. Del porqué iniciar una iluminación en perspectiva literaria afrodescendiente y de género en la escuela _____ | 15 |
| 1.2 Descripción de la institución educativa. Contextualización, Institución Educativa José Eusebio Caro _____ | 16 |
| 1.3 Planteamiento del problema. Contemplaciones y posturas de la perspectiva de género en la I.E.J.E.C. _____ | 21 |
| 1.4 Antecedentes. Indagando por otras construcciones para iluminar la caverna _____ | 27 |
| Capítulo II. Marco conceptual. De nuestros ancestros, conceptualizaciones y huellas que debemos tener en cuenta para iluminar este nuevo comienzo _____ | 34 |
| 2.1. Pedagogía feminista, interseccionalidad y perspectiva de género en la enseñanza _____ | 34 |
| 2.2. Fenómenos relacionados con los dispositivos pedagógicos de género en el aula _____ | 37 |
| 2.3. Literatura afrodescendiente y su enseñanza _____ | 41 |
| 2.4. Por el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y de género en el aula _____ | 43 |
| Capítulo III. Metodologías, estrategias y formas de entrar e iluminar la caverna _____ | 48 |
| 3.1 Diseño Metodológico. Entramado para llegar y descubrir la caverna _____ | 48 |
| 3.1.1 Etapas de la investigación. Formas y pausas para llenar el cántaro _____ | 53 |
| 3.1.2 Instrumentos para la recolección de los datos. Estilos para llegar a la cima _____ | 57 |
| 3.1.3 Codificación. Algunas concepciones que vuelan en el aula _____ | 60 |
| 3.2 Secuencia didáctica _____ | 62 |
| 3.3 Consideraciones éticas. Del por qué tener en cuenta al otro _____ | 75 |
| Capítulo IV. Análisis de la información. Pensamiento y color una mirada holística _____ | 76 |
| 4.1 Significaste finales. Luces, sentidos que iluminaron la caverna _____ | 77 |
| 4.2 Enseñanza de la literatura afrodescendiente _____ | 77 |
| 4.3 Estereotipos étnicos, de género y violencia simbólica en el aula _____ | 82 |
| 4.4 Reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural _____ | 88 |

| | |
|---|-----|
| Conclusiones. Algunas ideas que surgen después de caminar al cántaro_____ | 92 |
| Anexos _____ | 97 |
| Anexo 1 modelo de consentimiento informado utilizado en el aula para informar al estudiante, padres de familia y administrativos sobre el proceso y objeto de la práctica de la docente en formación. _____ | 97 |
| Anexo 2 modelo de taller sobre el reconocimiento del otro. Utilizado para evaluar ortografía, cohesión, coherencia, signos de puntuación y tildes _____ | 97 |
| Anexo 3 modelo de taller sobre la literatura afrodescendiente Utilizado para la lectura en voz alta en el aula _____ | 99 |
| Anexo 4 modelo de taller sobre lingüística, utilizado en el aula para la enseñanza de la lengua y las figuras literarias _____ | 100 |
| Anexo 5 modelo de taller con premisas y estudios de caso, utilizado en el aula para provocar la escritura de cartas y nutrir la maleta viajera _____ | 100 |
| Anexo 6 modelo de entrevista utilizada para la recolección de información _____ | 102 |
| Anexo 7 modelo de ficha conceptual sobre el género, se utilizó en el aula para movilizar ideas _____ | 107 |
| Anexo 8 modelo de ficha que se utilizó para profundizar sobre la literatura afrodescendiente, la interseccionalidad y la sigla LGTBIQ _____ | 109 |
| Bibliografía para el desarrollo de la maleta viajera y la secuencia didáctica _____ | 114 |
| Bibliografía _____ | 116 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Preguntas que surgieron durante el diagnóstico que se profundizaron en la maleta viajera. | 25 |
| Tabla 2 Respuestas que surgieron durante el diagnóstico y se desarrollaron en la maleta viajera. dp_3/10/2017 | 25 |
| Tabla 3 Codificación. Algunas concepciones que vuelan en el aula. | 60 |
| Tabla 4 Actividades que se realizaron durante la práctica en la I.E.J.E.C. | 68 |
| Tabla 5 Respuestas a preguntas, premisas y fragmentos de estudiantes | 80 |
| Tabla 6 Expresiones sobre género, mujeres y discriminación | 87 |
| Tabla 7 Expresiones sobre el <i>bullying</i> , diversidad cultural y elección de sexo al nacer | 91 |

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Índice de fotografías

- Foto 1. Estudiante exponiendo, tomada durante la explicación del cuento y el cadáver exquisito. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2017) Medellín_____62
- Foto 2. Estudiantes en clases, tomada durante la explicación del poema. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2017) Medellín_____65
- Foto 3. Estudiantes en clases, tomada durante la realización del ejercicio de entrevista. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín_____66
- Foto 4. Estudiantes en clase, tomada durante la realización de la maleta viajera. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín_____67
- Foto 5. Estudiantes en clases, tomada durante la explicación conceptual. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín_____67
- Foto 6. Estudiantes en clases, tomada durante la realización del ejercicio ¿cómo nombramos? Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín_____76
- Foto 7. Cuento Juul, tomada durante la lectura del cuento y la explicación de sus partes Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín_____82
- Foto 8. Libro Antología de Mujeres Poetas Afrocolombianas del Ministerio de Cultura (2010)_____85

Introducción. Ubuntu soy porque somos

Esta investigación se centra en descubrir el porqué de la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el grado 9.c. de la Institución Educativa José Eusebio Caro (I.E.J.E.C.) y para ello, se fundamenta en la perspectiva de género y la literatura afrodescendiente como discursos propios que, según su cosmovisión y temáticas, fortalecen el reconocimiento de la otredad en los diferentes contextos, en este caso la escuela secundaria.

La literatura afrodescendiente entendida como la manifestación poética de un individuo que se ve y se define como parte del conjunto o población negra sin abandonar y dejar de afirmar en la construcción literaria su propia idiosincrasia. O aquella en la que escribe, pronuncia o se habla de la población descendiente de África.

Algunas de las características principales de la literatura afrodescendiente son las temáticas que devienen de la trata trasatlántica o negrera donde se esclavizó a la población africana en los continentes europeo y americano. Sin embargo:

Los saberes de estos grupos no son entendidos entonces como universales, un valor supremo que se supone sólo se encuentra en aquellos que provienen de la tradición científica eurocéntrica. En esta lógica se reproducen los principios de la colonialidad del poder que, al establecer un sistema clasificatorio basado en jerarquías, ubica a unos sujetos en la cúspide y al resto por debajo de la misma. (Rojas & Castillo. 2005. p. 140)

En ese sentido, es claro que la colonialidad del conocimiento se aplica con una sola lógica, empleando el método de jerarquías a los saberes de estos sujetos. Por eso durante el periodo de la esclavización en aras de la falta de reconocimiento de la diversidad cultural en la época, se le negó la humanidad y se redujo a una cosa o animal a la población descendiente de África.

Por esta razón, para esta investigación es importante la literatura afrodescendiente como estrategia para el reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural del

estudiantado, ya que en el PEI (2002) de la Institución Educativa José Eusebio Caro (I.E.J.E.C.) está ausente el componente literario afrodescendiente. Por ello, la temática que promueve la literatura afrodescendiente me ha abierto un espacio para realizar esta propuesta sosteniéndome en dicha preocupación.

Igualmente, el género como concepto que no establece límites en cuestiones relacionadas con la identidad o la condición social de hombres y mujeres. Pues los cambios en los vínculos entre estos y la posición de los roles que marginan y discriminan a las mujeres son contempladas y analizadas desde la perspectiva de género. La cual se define como aquella por la que no es inalterable la sumisión universal de la mujer y la dependencia al hombre. Es la sociedad la que define los papeles de ambos dependiendo de fenómenos sociales, educativos, y culturales a la hora de establecer relaciones. Y en efecto para esta investigación me brindó una luz para realizar esta propuesta que se preocupa por la falta de reconocimiento de la diversidad de género del estudiantado. (Ver Anexo 7 modelo de ficha conceptual sobre el género, se utilizó en el aula para movilizar ideas)

Una de las características de la perspectiva de género es, consiente, advierte y descubre formas de crear y especular las identidades sexuales a partir una idea de heterosexualidad regulada y necesaria que excluye. Y para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas. Una de ellas es la falta de reconocimiento de la diversidad sexual y de género en el estudiantado y la naturalización de prácticas homofóbicas en el aula. Ya que “pareciera ser que las prácticas cotidianas en nuestro sistema escolar reproducen la violencia hacia las mujeres y niñas de manera tal, que los que luchan por cambiar el sistema no lo perciben como una forma de violencia; peor aún, no se dan cuenta de la naturalización de un sistema desigual no sólo en lo social, sino también sexista” (Azúa. 2016.p.38)

Por esta razón, la investigación de estas problemáticas en el aula, se realizó por el interés de reconocer y develar el porqué y el cómo de la naturalización de prácticas racistas, elitistas, homofóbicas y machistas en la escuela que han originado la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el estudiantado del grado 9.c. Y, por otra parte, establecer algunas ideas del porqué de la usencia de la literatura afrodescendiente en la I.E.J.E.C.

Seguidamente, en el marco de la perspectiva feminista a nivel metodológico la investigación se basó en un enfoque cualitativo y se realizó con una serie de intervenciones en el aula a partir de observaciones, cuestionarios, diarios pedagógicos y premisas a los (as) 49 estudiantes de 9.c. Sin embargo, sólo se tomó evidencias de 10 personas, específicamente 5 hombres y 5 mujeres.

En el desarrollo de estos instrumentos los ítems que surgieron y se posicionaron como tópicos son, género, sexismo, interseccionalidad, discriminación, etnia, estereotipos, violencias sexuales, machismo, homofobia, literatura afrodescendiente/de negros. En resumen, la finalidad u objetivo de esta propuesta de investigación es el tratamiento y deconstrucción de imaginarios colectivos, de cara al reconocimiento de la diversidad cultural para promover otras visiones sobre el género, la interseccionalidad, la etnia y sobre todo la literatura afrodescendiente.

En consecuencia, en esta tesis se ha optado por una escritura en perspectiva de género por eso se usará Los/as y lxs para no priorizar ningún género sobre el otro.

En este orden de ideas, en el presente texto quiero poner de manifiesto los procesos que conformaron esta experiencia.

En el primer capítulo, conversamos con la Institución Educativa José Eusebio Caro ubicada en el barrio Aranjuez de la ciudad de Medellín, Institución Educativa que alberga en su composición estudiantes que cursan la primaria y secundaria, pero para efectos de especificación nos centramos en 49 estudiantes del grado 9.c. En este grado pude cruzar un camino lleno de sombras y luces para la pregunta por el otro y su lugar en él, para el avivamiento de letras que se creían inexistentes, para el goce y la alegría. Espacio claro, oscuro, triste y feliz donde los lazos educativos entre estudiantes se desdibujan y se reinventan a diario.

1 8 0 3

Esta mirada a la escuela, generó preocupaciones en torno al devenir de la Institución Educativa y sus problemáticas, entre ellas, la falta de reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural, tendencia que observé no sólo en el aula de clase, sino también en espacios como el descanso y la biblioteca que dejan entrever que en la escuela, se crean, se

destruyen pero también se perpetúan estereotipos y prejuicios en torno a los roles de género tradicionales que tienen que ver con el ser mujer y el ser hombre en la sociedad.

Seguidamente, para identificar y ubicar la problemática anterior, centré la atención en indagar y reconocer las posturas, avances, discusiones y luces de diferentes teóricos y teóricas que se han preguntado y preocupado por el análisis, surgimiento y formas de perpetuarse de los estereotipos raciales y de género, la violencia simbólica y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Así como la interseccionalidad y la enseñanza de la literatura afrodescendiente con perspectiva de género y su incidencia en el aula, a fin de replantear ideas y crear nuevas luces que nos permitan alumbrar la oscuridad del aula, la oscuridad del camino. Esta problemática será abordada en el segundo capítulo, el cual, a raíz de la secuencia de actividades didácticas, desarrolla el objetivo principal en una de sus acepciones; acercar al estudiantado a la literatura afrodescendiente poniéndonos los lentes de la perspectiva de género. (Ver Anexo 8, modelo de ficha que se utilizó para profundizar sobre la literatura afrodescendiente, la interseccionalidad y la sigla LGTBIQ)

En el tercer capítulo, trazo la ruta metodológica de las luces como escenario predilecto para replantear y reconfigurar la realidad del aula y los vínculos violentos que la componen, realidad que nos cuestionaba; el estudiantado y personal que nos acompañó en esta ruta, así como la perspectiva feminista desde la cual observé esta realidad y me acerqué a ella de manera significativa. Por último, en este capítulo describo la secuencia de actividades que sustentaron la maleta viajera, dispositivo elegido para intervenir en el aula.

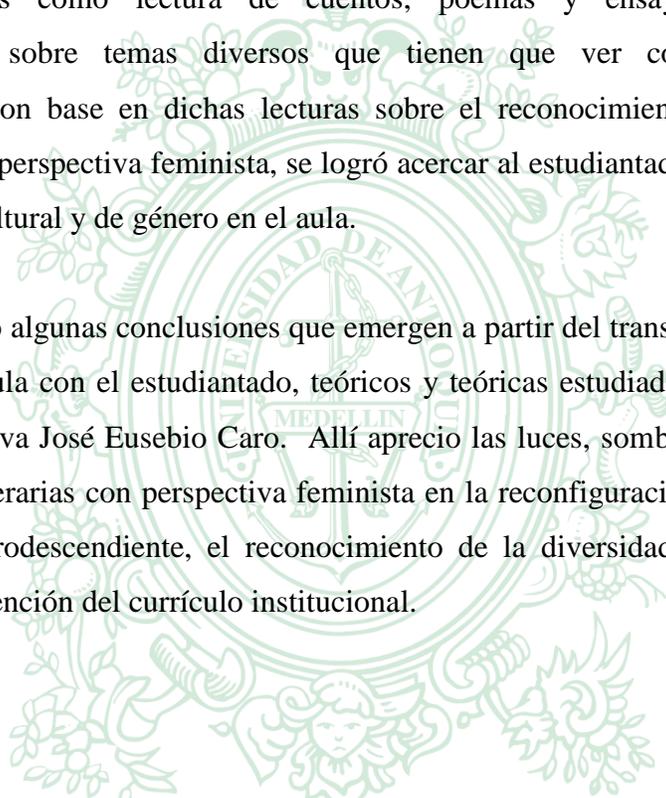
En este capítulo se desarrollan dos de los objetivos del proyecto de investigación: con base en la estructura de la secuencia de actividades y la elaboración de criterios para la selección de textos literarios, los cuentos y poemas afrodescendientes, que abordan las formas de ser mujer, hombre y persona dentro de un contexto social, posibilitando una experiencia estética de reconocimiento de la diversidad.

Por consiguiente, en el cuarto capítulo, esbozo los momentos para el desarrollo de la maleta viajera y la secuencia de actividades didácticas, teniendo como base las posturas del estudiantado en el devenir de las actividades, en aras de las construcciones, concepciones sociales e ideas de los teóricos y teóricas en la materia que nos dieron luces para iluminar

esta propuesta. Asimismo, este capítulo da algunas luces emergentes que surgieron durante la investigación educativa como categorías luminosas que encontré mientras camino para llenar el cántaro y que forman parte coyuntural de este entramado oscuro.

En este capítulo se desarrollan dos de los objetivos planteados del proyecto de investigación. Se amplió una compilación de textos que iluminaron la maleta viajera, con actividades diarias como lectura de cuentos, poemas y ensayos de literatas/os afrodescendientes sobre temas diversos que tienen que ver con la cosmovisión afrocolombiana. Con base en dichas lecturas sobre el reconocimiento de la diversidad cultural desde una perspectiva feminista, se logró acercar al estudiantado al reconocimiento de la diversidad cultural y de género en el aula.

Por último, planteo algunas conclusiones que emergen a partir del transitar entre la práctica y la teoría en el aula con el estudiantado, teóricos y teóricas estudiadas y contextos de la Institución Educativa José Eusebio Caro. Allí apreció las luces, sombras y provocaciones de las prácticas literarias con perspectiva feminista en la reconfiguración de la concepción de la literatura afrodescendiente, el reconocimiento de la diversidad de género, étnica, cultural, y la reinención del currículo institucional.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo I. Experiencia en la licenciatura. Iniciando la iluminación

No tienes que apagar mi vela para hacer que la tuya brille más

Vanessa Chavez Mena

Cuando la sociedad en que vivimos nos dice *ustedes, mujeres negras, sirvientas, pobres, feas, ñatas, no sirven para nada*, se me estremece el corazón y las entrepieles del alma se rebotan ante los gritos, ante los golpes, ante la oscuridad, ante la ausencia de luz. El mundo se vuelve pequeño, y en su pequeñez, nos invita a trasegar por la experiencia para no dejarnos vencer, para no palidecer y dejar de ser mujeres fuertes que luchan, que avanzan, que brillan en una sociedad donde los caminos y las realidades se convierten en búsquedas de verdades y significantes diversos que nos interpelen para en últimas originar una experiencia reflexiva que devenga de un propósito por entender la otredad en toda su expresión. Por tal razón elegí la línea de trabajo de género y literatura de la profesora Selen Arango Rodríguez.

El andar por la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, fue un corto instante, una búsqueda en la que todo el pensamiento se confronta con la realidad latente, de cara a un ejercicio investigativo que implica una comprensión profunda del contexto, un acercamiento a fenómenos y espacios diferentes donde es clave la identificación de realidades y vínculos, la observación y la resolución de manera alternativa a problemáticas y flagelos de la cotidianidad del aula. Contextos, que de manera reiterativa requieren de nuestros conocimientos, procesos y actos para replantear visiones y paradigmas que por efecto generan y reconfiguran la realidad propia, la manera de sentir, relacionarse y habitar el mundo. Por ello el mayor interés que me movió para realizar esta investigación fue el hecho de identificar en la escuela un lugar predilecto para abordar las formas de ser mujer y hombre que se imponen hegemónicamente desde el sistema capitalista y el patriarcado.

En este sentido, en el curso de esta búsqueda, las diferentes confrontaciones, la comprensión profunda del contexto y el acercamiento a fenómenos y espacios diferentes,

me ha llevado a construir una propuesta de investigación de cara a entender la realidad educativa, desde de la construcción de conocimiento al caminar la licenciatura, priorizar estrategias frente a la realidad institucional que aún sigue en cuestión.

Bajo esta premisa, este capítulo tiene como objetivo realizar la caracterización institucional de la Institución Educativa José Eusebio Caro, como parte fundamental para, seguidamente, esbozar la problemática de la institución sobre la cual realicé la intervención y los antecedentes que la sustentan.

1.1 Justificación. Del porqué iniciar una iluminación en perspectiva literaria afrodescendiente y de género en la escuela

Apuesta por la diversidad étnica, de género y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista en la escuela secundaria, surge a raíz de la observación e intervención en la I.E.J.E.C. grado 9.c. durante la práctica pedagógica I y II de 2017-2 y 2018-1. Allí se manifestó la construcción de vínculos y relaciones de poder a partir de prácticas machistas, racistas, clasistas, elitistas y discursos ofensivos como hechos naturalizados. Del mismo modo, se evidenció el desconocimiento en el aula de la literatura afrodescendiente y sus aportes en el campo literario colombiano.

Adicionalmente, durante la búsqueda en el PEI (2002) de la Institución Educativa, se halló una construcción ligeramente definida frente a las prácticas escolares, donde la postura que se esboza es sistemática, hermética y androcéntrica, por tanto, poco flexible en torno al tratamiento de la literatura en sus múltiples expresiones y el género. Ya que es evidente que tal y como plantea la Política de Diversidad Cultural (MEN) la cual esboza que “La atención diferencial es uno de los ejes de las políticas culturales; sin embargo, se advierten, en el conjunto de la acción pública, dificultades para asumir los retos que ésta demanda.” (p. 372)

Por esta razón, realicé esta investigación como pretexto para aportar a la atención diferencial en la escuela y al acercamiento del estudiantado del grado 9.C de la Institución Educativa José Eusebio Caro al reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural

por medio de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva de feminista. Con éste propósito a partir de las temáticas literarias y sus cosmovisiones, generar una sensibilización y la construcción de una maleta viajera de sentimientos y emociones.

1.2 Descripción de la institución educativa. Contextualización, Institución Educativa José Eusebio Caro

Apuesta por la diversidad étnica, de género y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista es un proyecto de investigación que concibe la realidad como algo que se debate entre ser y no ser, entre aceptar al otro o perderse de su existencia, se enmarañan pensamientos e ideas, y otras se refutan, se niegan. El espacio se torna entonces estéril y a la vez fértil en su constante devenir, pareciera que no hay luz, pero en el fondo se alcanza a visualizar una pequeña brasa que se niega a dejar de existir, esa tenue luz que llega a todos los rincones para quedarse y hacer de sus habitantes todo un camino, todo un festín, donde la existencia se torna un reto cotidiano, lleno de experiencias que nos mueven, que nos llenan, que nos avivan en esta carrera por la vida, por pensar y repensar el contexto que nos lleva a especular nuestro rol como maestras, creyendo en lo factible de un mundo posible donde el resultado no puede ser más que la reinención de la escuela.

Esa reinención de la escuela, empieza a partir de la observación, en este caso de la I.E.J.E.C., la cual es una entidad oficial, ubicada en el barrio Aranjuez, comuna 4 de Medellín. Se fundó en homenaje a don José Eusebio Caro Ibáñez, con motivo del centenario del fallecimiento de tan ilustre hombre colombiano. Y aunque inició como escuela de varones y se fundó como Escuela Pública el 19 de diciembre de 1952, según decreto 698 de la Gobernación de Antioquia, hoy es una institución de carácter mixto.

La Institución Educativa cuenta con un Proyecto Educativo Institucional –PEI (2002) el cual esboza que en sus inicios el sector se conformó con familias que venían de otros pueblos y del campo huyendo de la violencia desatada en Colombia. Esto ocasionó a nivel demográfico que hoy las familias están conformadas por mujeres mayoritariamente y que el

estudiantado a raíz de la ola de violencia esté inmerso de manera directa o indirecta en problemáticas de drogadicción, abandono del padre, maltrato físico y verbal, por el hecho de tener parientes cercanos al conflicto armado.

En este contexto figura la mujer como cabeza de familia y contra ella a nivel personal y estatal, la violencia de género, el estereotipo y el prejuicio. No en vano dice Lagarde (2005) que “Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo”(p.36) Hecho que en la Institución Educativa, nace en respuesta a una realización forzosa y contextualizada, de cara a las exigencias del contexto, el cual luego por efectos de la historia, las empuja a ser señaladas o etiquetadas como “madres solteras” desdibujando el rol de ser mujer y elegir ser o no madre.

En el mismo sentido, plantea el Concejo de Medellín (2003) que es necesario como Política Pública para las Mujeres Urbanas y Rurales, generar espacios para la “Convivencia Pacífica. Fomentar medidas y procesos de articulación interinstitucional e intersectorial con organizaciones sociales y de mujeres para promover la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia política, social, intrafamiliar, afectiva, psicológica y sexual que afecta a las mujeres, en especial a las niñas, adolescentes y jóvenes” (p.2) dentro de esos espacios, también está el aula de clases como principal lugar donde se reproducen las prácticas racistas, elitistas, homofóbicas y clasistas.

Asimismo, la I.E.J.E.C. en los planteamientos de los Fundamentos legales, del P.E.I. (2002) se esboza como propuesta formativa, una educación íntegra, apuntalada en la búsqueda constante y participativa de variados métodos que tienen como objeto la libertad, la justicia y la equidad, la ciudadanía y la academia. En suma, se lee en el P.E.I. (2002) la descripción de lo ético, el encuentro del yo, el tú y el nosotros. Lo cual forma un buen engranaje con el modelo pedagógico institucional, el cual es un híbrido entre diversas construcciones y corrientes psicológicas asociadas generalmente a la psicología cognitiva, a saber, el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y la

teoría sociocultural de Vygotsky. Es decir, un Modelo Pedagógico Constructivista con Tendencia Activista y Enfoque Cognitivo. (sic.)

De una parte, es oportuno preguntarse por la ausencia de una ruta metodológica en el P.E.I. (2002) alrededor de cátedra de género y de la cátedra de estudios afrocolombianos (2001), las cuales ha dictaminado el MEN como necesarias y obligatorias en el aula.

Así como en el primer objetivo y lineamiento general que habla de las garantías para la igualdad de oportunidades en el goce efectivo de los derechos fundamentales en el texto: *De las bases del plan nacional de desarrollo (2014-2018)* donde se define que el “enfoque interseccional fue desarrollado en el marco de los estudios de género para indicar que cada sujeto está constituido por múltiples estratificaciones sociales, económicas y culturales que definen la manera en que estos afectan y se ven afectados por diferentes proyectos sociales, políticos y económicos en determinados contextos y momentos históricos” (p.41)

En este sentido, la escuela como escenario social ha de asumir políticas de género para tener en cuenta las diversidades y conflictos sociales de los múltiples grupos que la conforman, como aquellos que se presentan al interior de la I.E.J.E.C. entre las colectividades de mujeres, clase, sexos, grupo étnico, nivel educativo, entre otros.

Bajo esa misma tesitura, la ausencia de la cátedra de estudios afrocolombianos del MEN (1998) en la I.E.J.E.C., como expresión diversa de la literatura y de la cultura afrodescendiente hace de esta propuesta una puesta en escena de cara a resignificar esos otros discursos que llegan a los libros, pero no logran penetrar la escuela. Lo cual ha generado que se pierda todo un aprendizaje diferenciado de la literatura afrodescendiente como elemento lúdico que procede en el individuo como una detonadora del dominio de la creatividad.

En este orden de ideas, la falta del componente de género y afrocolombiano en la I.E.J.E.C. parece ser sostenido en el P.E.I. (2002) bajo el nombre de: *Configuración de la personalidad en la diversidad y en la inclusión.* (p.19) el cual trata de la educación fundamentada en la diversidad y necesidades del ser humano para comprender y aceptar la

otredad que emerge a partir de diferentes maneras de comunicación y formas de ver el mundo. Por tanto, en las anteriores palabras recalcamos la ausencia del género y la afrocolombianidad que en la primera impresión no aparecen en el PEI (2002) como nociones particulares que devienen del contexto de la escuela, sino que se tornan dentro de un panorama oscuro, negando la diversidad misma en términos étnicos y de género existente en la Institución Educativa.

Las concepciones literarias en la I.E.J.E.C. y la ausencia de la literatura afrodescendiente en el aula

Hablar de las construcciones e ideas sobre la literatura que rodean la I.E.J.E.C. implica comprender el alcance de la literatura que hace presencia en la escuela en clave de la formación humana para la vida que suscita. Por ello, frente a la pregunta ¿por qué es importante construir espacios de reflexión en el aula que permitan al estudiantado repensar y replantear su postura en torno al reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural a partir de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva de género? Se puede inferir que:

Esta pregunta surgió a través del desarrollo de las observaciones en el aula en los periodos 2017-1 y 2018-1, en la cual los y las estudiantes construían vínculos violentos entre sí. De allí el querer abordar la diversidad cultural, la perspectiva feminista y el género. No obstante, y como pretexto a raíz de las lecturas en el aula desarrolladas en las intervenciones de los docentes cooperadores, no se observaba una inclusión de lecturas o temáticas afrodescendientes que tomaran en cuenta la gran diversidad de público que integra el grado 9.c. por tanto, decidí rastrear la literatura afrodescendiente como ruta para tramitar la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el estudiantado de 9.c.

1 8 0 3

Por esta razón, se abordó durante la maleta viajera y tuvo como objetivo principal, acercar al estudiantado del grado 9.c. al reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural por medio de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista. Como objetivos específicos, posibilitar una experiencia estética de cara al reconocimiento de la

diversidad en el estudiantado a partir de la lectura de poemas y cuentos afrodescendientes desde una perspectiva feminista. Y, por último, promover la cultura del respeto por la diversidad de género, étnica y cultural mediante la escritura de cartas, premisas, frases y comentarios para compilarlos en una maleta viajera.

Actividades diagnósticas

Las actividades diagnósticas que se realizaron giraron en torno a preguntas como: ¿Qué conocen o qué entienden por (masculino) (femenino)?, ¿Qué entienden por género?, ¿Qué entienden por identidad? y ¿Hay diversidad en la escuela y cómo se refleja?

Todas estas preguntas se hicieron a partir del juego *nuestro cuerpo*, el cual consistió en ubicar al estudiantado de pie en un círculo donde debían tocar la parte del cuerpo con la que más se identificaran seguida de la parte del cuerpo que menos le gustara, para terminar con un señalamiento de la parte del cuerpo que relacionan con el ser mujer femenina heterosexual y el ser hombre masculino heterosexual.

De esta actividad diagnóstica, surgieron como partes parte del cuerpo que relacionan con el ser mujer femenina heterosexual y el ser hombre masculino heterosexual, la vagina para las mujeres y el pene para los hombres. Así como comentarios homofóbicos y denigrantes hacia los homosexuales, lesbianas y transexuales. Y hacia las mujeres pronunciamientos sexistas, machistas y estereotipados.

Otra actividad que se realizó durante el taller diagnóstico para complementar la visión literaria fue la lectura de los poemas *A yo que soy ignorante* de Manuel Saturio Valencia y *Este poema* de Mutabaruka, seguida de un corto conversatorio llamado *¿Qué ves en la literatura?*, donde se indagó por la concepción de la literatura afrodescendiente en el aula a partir de preguntas como ¿En qué lugares y cómo han visto la población afrodescendiente o negra?, ¿Qué entienden por literatura?, ¿Cuáles son las formas de la literatura? ¿Conocen o habían escuchado sobre la literatura afrodescendiente o negra? ¿Qué identificaron en las lecturas con respecto a la pronunciación?

De esta actividad diagnóstica, surgieron como premisas: la literatura afrodescendiente no se conoce, la forma de pronunciar de la poesía afrodescendiente es rara y las temáticas que dice son muy fuertes y siempre hablan de dolor, maltrato y de esclavos africanos.

Por esta razón el planteamiento del problema giró en torno a descubrir el porqué de la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el estudiantado de 9.c. de la I.E.J.E.C., desde una perspectiva feminista en el marco de la literatura afrodescendiente.

1.3 Planteamiento del problema. Contemplaciones y posturas de la perspectiva de género en la I.E.J.E.C.

Cuando gimen las luces del alma, sufre por fin la penumbra y surge lo indescriptible.

Vanessa Chavez Mena (2017)

Durante el diagnóstico realizado, uno de los resultados más sorprendentes es que el estudiantado no conoce, ni ha escuchado hablar de literatura afrodescendiente también se encontró la negligente o casi nula apropiación del discurso feminista o en su defecto el género en el aula, como constituyente primario en términos de sujetos. Adicionalmente, *el bullying* y la violencia simbólica como formas que concretan las expresiones verbales y físicas del estudiantado a la hora de relacionarse en el aula.

Por ello, reitero. Primero, que el hábito de amor por la lectura literaria se construye en diversos escenarios y uno de ellos es la escuela, es la mejor llave que podemos entregarle a un/a estudiante para abrirle el mundo de la cultura universal, pues es más que evidente que la costumbre de leer se adquiere en libros de literatura. Y segundo, para comprender el alcance de la literatura en la formación humana, es necesario abrir el abanico de posibilidades de la misma. Urge la iluminación y el abandono del lugar miope desde donde se ve la lectura y la literatura en el aula. No sólo para la literatura y la lectura hegemónica y tradicionalmente establecida, sino para las demás, en este caso la afrodescendiente.

Por esta razón, *Apuesta por el reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva de género* surgió como

investigación a raíz de las observaciones previas realizadas en los alrededores y al interior de la Institución Educativa José Eusebio Caro del barrio Aranjuez, Medellín, y se inquieta por la naturalizada asunción de la otredad en términos despectivos al interior del grado 9.c. Allí, se presenta con frecuencia insultos racistas y homofóbicos, empujones y maltrato verbal bajo la figura del estereotipo étnico y de género.

El interés de esta investigación gira alrededor de afectar de manera positiva y significativamente algunas expresiones y comportamientos del estudiantado de 9.c. que obedecen al contexto en el cual viven que es Aranjuez, barrio con una fuerte problemática de drogadicción y grupos armados al margen de la ley. Estos organismos de manera indirecta dificultan el proceso de enseñanza, ya que algunos estudiantes pertenecen o son hijos de sujetos que conforman estos grupos armados.

También se evidenció, que algunos estudiantes son de hogares disfuncionales y que a causa de esto han asumido una postura agresiva en el aula. Dicha situación, se manifiesta en el estudiantado, en las horas de clase y se agudiza en el descanso, siendo este último, el espacio propio para la expresión conveniente de los alumnos.

Por ello, ese trabajo además de inscribirse en la línea de género de la Universidad de Antioquia, propuesta por la doctora Selen Arango Rodríguez, pretender acercar a los estudiantes del grado 9.c. de la I.E.J.E.C., al reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural desde una perspectiva feminista en el marco de la literaria afrodescendiente, a través del uso responsable de la poesía y la cuentería.

Ya que es evidente que “existe una condición de dominación. División arbitraria, aun cuando nuestras necesidades existenciales básicas, nos igualan. El trabajo como actor de integración mundial y social remarca la divergencia de oportunidades de acceso al ámbito aboral por el sexo; “el varón es para la calle, la mujer para la casa” (Este fanzine. 2015 p.16) división arbitraria que me impulsa a abordar las discusiones que hasta ahora se han hecho sobre el reconocimiento del otro y la perspectiva e identidad de género. En aras de promover en el estudiantado el respeto por la diferencia, teniendo en cuenta que la misión de la Institución Educativa es aportar a la contribución de una buena formación de la comunidad, basada en la integralidad del aprendizaje multidimensional. Es decir, aprender

a ser, hacer, estar y conocer. Para así, jalonar procesos educativos de socialización, aprendizaje, liderazgo y cultura al interior de la I.E.J.E.C.

Por esta razón, otra de las apuestas de este trabajo en la Institución Educativa, radica en la realización de un diálogo entre la literatura afrodescendiente, el género, el feminismo posestructuralista y la diversidad cultural. Para a partir de este entramado desmontar la violencia simbólica, el *bullying* y paradigmas racistas, homofóbicos, sexistas y estereotipados en el aula.

De allí, la preocupación por la llegada, casi precaria, de la literatura afrodescendiente a la escuela, pues se debe reconocer que hoy existen estrategias de promoción y divulgación de la literatura afrodescendiente, que apuntan al rescate del reconocimiento del otro, a la diversidad cultural y de género en los ambientes escolares. Un ejemplo de ello es: La Maleta del Patrimonio Audiovisual Afrocolombiano, la cual es una recopilación de una gran variedad de documentales en formato DVD a cargo del Ministerio de Cultura colombiano, que busca estabilizar la circulación, divulgación y conservación de la producción de materiales audiovisuales sobre los pueblos afrodescendientes de Colombia. De igual forma, La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) la cual “Es una propuesta educativa de amplio espectro, que busca generar un nuevo sentido de nación. Una nación donde todos y todas estemos incluidos, donde todas y todos, nos veamos reflejados” (Ararat & Córdoba. 2014. p. 5)

Entendiendo a Ararat & Córdoba (2014) es plausible considerar que el reconocimiento de la diversidad cultural y de género en la escuela, requiere de la construcción de un sentido que realmente refleje lo que somos, en este caso en términos de etnias, para poder posibilitar una mirada distinta sobre el otro y desnaturalizar la otredad como el lugar de lo desconocido y de lo negativo. Ya que como es indicado por el Ministerio de educación nacional (MEN), la educación es un derecho insoslayable que requiere de acciones concretas para su objetivación, de allí a que la consideremos como una:

Herramienta para transformar positivamente a nuestro país, debe reconocer entonces

que somos la síntesis de tres grandes raíces: África, Europa y la indigenidad. Por tanto, no solamente debemos estudiar e incluir lo europeo en nuestras mallas curriculares; es hora de desterrar falsos paradigmas colonialistas, de menosprecio hacia los otros saberes. Desarrollar investigaciones que resalten nuestra indigenidad y nuestra afrocolombianidad, para darle cabida a la interculturalidad. (Ararat & Córdoba.2014. p.5)

Estas estrategias de transformación y de reconocimiento, además de permitir el desarrollo de temáticas del orden de la literatura afrodescendiente y de género también, posibilitan como parte de sus objetivos la construcción de “Ocho dimensiones que le dan sentido a la propuesta que debe ser considerada por los trabajadores de la educación. Estas dimensiones son: político social, pedagógica, lingüística, ambiental, geohistórica, espiritual, investigativa e internacional” (Ararat & Córdoba. 2014. p.6) siendo la dimensión lingüística en primera instancia, la llamada a realizar constantemente el intercambio cultural y a la vez, la más sensible a la aculturación. De allí la pertinencia de la práctica pedagógica I y II, como escenario propio para la deconstrucción y construcción de nuevos conocimientos en la escuela.

Continuando con las estrategias de promoción y divulgación de la literatura afrodescendiente y de género, efectivamente, se debe reconocer que, a pesar de la existencia de materiales educativos para el trabajo con el estudiantado, en la escuela la literatura afrodescendiente y la perspectiva de género, no se conocen, no se distribuye, no se aplican y tampoco se abordan a pesar de que la Constitución de Colombia (1991) declara que somos un país multiétnico y pluricultural. Un caso de esta ausencia lo representa la Institución Educativa José Eusebio Caro, donde a pesar de la presencia de población afrocolombiana representada en estudiantes y en la comunidad que la rodea, los resultados del taller diagnóstico inicial arrojaron que:

La literatura afrodescendiente no se conoce y tampoco se trabaja el reconocimiento del otro y la diversidad desde una perspectiva de género, pues de las múltiples inquietudes que se plantearon a la masa estudiantil durante los talleres diagnósticos, tales como:

| | |
|---|---|
| ¿Conocen la literatura afrodescendiente o negra?, | ¿Qué entienden por género?, |
| ¿Saben qué es ser afrodescendiente? | ¿Qué entienden por masculino y femenino?, |
| ¿Saben o tienen alguna idea de la oralidad en relación con la afrodescendencia? | ¿Qué entienden por identidad de género? |
| ¿Cuántos acentos diferentes puedes identificar en tu salón de clase? | ¿Qué entienden por feminismo? |
| ¿Cuáles son las palabras que más usan tus compañeros y compañeras? | ¿Qué entienden por interseccionalidad? |

Tabla 1 Preguntas que surgieron durante el diagnóstico que se profundizaron en la maleta viajera.

Se logró concluir que no hay un acercamiento riguroso a los temas. Estas categorías y estudios coyunturales que permiten y avalaron el buen relacionamiento en términos de equidad, con el otro, no se hacen presentes en la escuela. Tal y como se evidencia en las siguientes respuestas de algunxs de lxs estudiantes:

| | |
|--|---|
| “El género son las mujeres maltratadas” | “¡La literatura de los negros existe!” |
| “El género es algo femenino”, | “Yo no sabía que existía una literatura negra” |
| “El género es hablar todo el tiempo de mujeres que no quieren a los hombres” | “Nosotros no conocemos literatura afrodescendiente o negra” |
| “El género es hablar de mujeres lesbianas” | “El género somos todos” |

Tabla 2 Respuestas que surgieron durante el diagnóstico y se desarrollaron en la maleta viajera. dp_3/10/2017.

Hay que reconocer que esta problemática deriva de una visión miope, racista, elitista y clasista del sistema educativo colombiano, de manera más específica, con la literatura que debe ser enseñada en la escuela. Esta selección no responde a criterios de una crítica literaria influenciada por los estudios culturales sino de una crítica literaria ligada al cánón que excluye a las literaturas que no responden a “lo que es buena literatura” o “aquello que el estudiantado sí debe leer” al respecto, Escobar (2012) considera que:

Es ahora entonces cuando entendemos por qué, hasta el momento, pocos escritores afrocolombianos son reconocidos y valorados en el país, por qué sus obras no han sido analizadas y editadas críticamente, por qué en las escuelas son poco

desconocidos por la mayor parte de estudiantes y maestros, al igual que por qué hay tan poca producción literaria célebre, entre y sobre los afrodescendientes. Sin embargo, el problema no queda resuelto en una tesis tan simple (p.6)

Pero no solo se trata de escritores afrocolombianos, también de escritoras afrocolombianas, quienes, sufren una doble marginación del cánón literario en la escuela por ser mujeres y afrodescendientes.

A raíz del examen anterior se advierte que, este trabajo también tiene intereses en ahondar en la perspectiva de género como estrategia para fortalecer el proceso educativo en I.E.J.E.C., no podemos olvidar que en la escuela el género desempeña un papel muy importante pues durante el desarrollo de las prácticas, se hizo evidente que las relaciones de poder entre lxs estudiantes, se tornan jerárquicas a causa del ser mujer o hombre.

Allí, el género además de ser una categoría de análisis socialmente construida que distingue entre hombres y mujeres, se presenta como objeto de discriminación y maltrato, es decir, hay discriminación de género; que se produce en contextos naturalizados por los y las estudiantes. Algunos hombres suelen golpear a las mujeres en los glúteos con los pies, si éstas no acceden a sus juegos bruscos, otros también suelen sujetarlas del cuello, en forma de juego. Mientras que por el lado algunas mujeres suelen llamar a sus compañeros hombres “maricas o gonorreas” (dp_10/10/2017)

Es claro entonces que la falta de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural, se produce en contextos donde algunas mujeres y hombres ya son vulnerables debido a su condición étnica o clase. Este planteamiento, también pone en evidencia la existencia de una ignorancia perpetrada desde la institucionalidad en relación con el reconocimiento de la perspectiva de género. Y la I.E.J.E.C., no se salva de ello ya que en relación con el proceso educativo no se tiene en cuenta “una perspectiva de género desde la educación, que abarque los ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras” (Lamas. 2000. p.7)

Bajo el contexto de Lamas, este trabajo le apunta a la interseccionalidad establecida entre (género, raza, clase, diversidad, identidad y reconocimiento en el aula) con el abordaje de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva de género como estrategia educativa, entendiendo interseccionalidad como “una conceptualización del problema que busca capturar las consecuencias estructurales y dinámicas de la interacción entre dos o más ejes subordinación” (Crenshaw. 2002 p.176) Es decir, es una conceptualización metafórica, que recoge la asociación de varios sistemas múltiples de subordinación que operan al mismo tiempo en la escuela.

En conclusión, este trabajo pretende desde la implementación de talleres secuenciales, grupos de discusión, juegos y conversatorios, la integralidad y la desnaturalización de las prácticas racistas, homofóbicas, machistas y sexistas que se dan hoy en el aula.

1.4 Antecedentes. Indagando por otras construcciones para iluminar la caverna

En este apartado recojo las semillas de otras y otros creadores que también se han pensado desde la diversidad en el marco del género, el feminismo o la literatura afrodescendiente en el aula, y rescatando sus reflexiones realicé una ruta para penetrar en las diferentes teorías y construcciones que han hecho sobre el tema y que me sirvieron de luz en este camino investigativo. Es decir, están presentes los objetivos y resultados de otras investigaciones y experiencias que se han realizado a nivel nacional e internacional con respecto al tema del reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista en secundaria. Aunque en estas experiencias no abordan la temática en su completad, retomó de algunas las apuesta y resultados para sustentar esta investigación.

En relación con la interseccionalidad y el género se proyectan algunas construcciones de teóricos y teóricas que son:

A nivel internacional, Solís & Martínez (2014), con la temática; género, cuerpo y diversidad cultural. En el texto, *Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y*

prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí (2014) se estudian los alcances y prácticas físicas desplegadas por estudiantes de secundarias públicas en la ciudad de San Luis Potosí. Se plantea como objetivo reconocer las creaciones de experiencias y sentidos en torno al cuerpo en función de dos ejes: los vínculos de identidad y las ideas sobre la divergencia cultural y las relaciones de género y sexualidad.

Allí se muestra la escuela como aquella figura que se encarga de enseñar y transmitir esquemas, valores de pensamiento y acción hegemónicos que se formulan en el cuerpo y moldean las relaciones entre mujeres y hombres. Esta investigación concluye que el cuerpo a raíz de su configuración rebasa los límites biológicos y sociales impartidos en la escuela por tanto no se reduce a aspectos sexuales, sino que en él se gestan principios normativos jerárquicos donde hace galanura la desigualdad y la diferenciación cultural y de poder.

En tal sentido, Solís & Martínez (2014), le aportan a esta investigación una concepción sobre el cuerpo como escenario social donde todo puede acontecer. En el cual la mediación de la escuela, la política y otros mecanismos pueden extenderse y establecer ideas y valores de cara al reconocimiento de la diversidad cultural. Al igual que Lamas (2000) cuando afirma que en el cuerpo recaen todos los elementos, roles y valores sociales y uno de ellos es el género como constructo social el cual:

Se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. (p. 5)

Tanto Lamas (2000) como Solís & Martínez (2014) ven en el cuerpo un canal de reproducción de prácticas sociales.

Por otro lado, Guzmán. (2015) en su texto *Violencia de género en adolescentes análisis de las percepciones y de las acciones educativas propuestas por la junta de Andalucía*.

Trabaja las diferentes temáticas como lo son: violencia de género, estereotipos étnicos y de género y violencia simbólica en adolescentes. Como objetivos generales se trazó varios:

Primero, examinar las percepciones que tienen los/as adolescentes andaluces sobre la violencia de género. Segundo, saber si existen diferencias en los principales constructos implicados en el estudio de la violencia de género en función a diferentes variables. Tercero, explorar e identificar los principales factores predictores de las actitudes ante la violencia de género y cuarto, conocer la valoración que hacen los/as adolescentes sobre las acciones educativas en contra de la violencia de género desarrolladas en los centros educativos andaluces. (Guzmán, p. 176-177)

Y concluyó que:

- En el terreno educativo es clave propiciar una educación basada en la equidad de género desde primaria hasta universidad.
- Las escuelas de madres y padres deben constituir las escuelas para que desplieguen en sus hijos (as) una educación no sexista.
- Las administraciones públicas, las escuelas y las familias han de generar un canal de tránsito de información eficaz para salvaguardar los derechos de los adolescentes.

En este orden de ideas, esta investigación le aporta a este trabajo líneas claras alrededor de pensar en clave y articular la familia, la escuela y el estado para trabajar por la eliminación de prácticas racistas, elitistas, homofóbicas y androcéntricas en los adolescentes.

Por el mismo lado, como insumos para esta investigación retomo los planteamientos sobre la diversidad cultural y de género en la escuela, como concepciones que ya han sido abordadas ampliamente, por González & Martín (2014) en su artículo titulado *Educación para todos: formación docente, género y atención a la Diversidad*.

Allí se trazaron como objetivo poner de manifiesto las necesidades de formación del profesorado para la inclusión en el aula de estudiantes y profesores. Para ello, se centra en los elementos metodológicos y curriculares que permiten la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos. En conclusión, el texto desacata que “la escuela a lo

largo de la historia ha privilegiado hegemonícamente ciertas formas de enseñanza y aprendizaje y que dicho acto se identifica con las representaciones de los intereses de una clase, raza, etnia y un género en particular.” (Gonzales & Martin, 2014. p.2). Es decir, según las autoras la escuela ha estado tergiversada respondiendo a un imperativo ético que desconoce otras cosmogonías.

En ese mismo sentido, planteó que la didáctica de la lengua tiene un propósito coyuntural que es la sinergia entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de un elemento determinado que es la lengua. Y así como el tema resulta innovador “partiendo de que la temática de la afrodescendencia y la interculturalidad, sobre todo en el contexto educativo, es muy nuevo no llegando a dos décadas su surgimiento. Al ser un tema cuyas características particulares están sujetas a principios de interdisciplinaridad y transdisciplinariedad, permiten su aplicabilidad a cualquier rama, disciplina o área de conocimiento” (López. 2015. p.224)

En esta misma línea, López (2015) me aporta una nueva noción sobre la didáctica de la literatura afrodescendiente. Pues ésta además de plantear formas, métodos, temas y sentires, es una manifestación donde se plantean tradiciones y paradigmas de las comunidades afrodescendientes y también sirve al igual que el género y la teoría queer como estrategia para desnaturalizar practicas racistas, estereotipadas, elitistas, homofóbicas y machistas en el aula.

Adicionalmente, este trabajo encuentra en la didáctica sociocultural concepto acuñado por Bombini (2008) una postura clara para entender la didáctica de la enseñanza de la literatura afrodescendiente en perspectiva de género en el aula. En el sentido que ésta va ligada a la acción pedagógica.

Por tal razón, la didáctica de la literatura ha de evitar que la lectura y la escuela se conviertan en un lastre homogeneizador para el estudiante. Y por ello, esta investigación asume la didáctica de la enseñanza de la literatura afrodescendiente como interrogante que gira en torno a preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar’ y ¿para qué enseñar literatura afrodescendiente en el aula? Mismas inquietudes que van en función de ¿cómo hacer la clase? y ¿cómo motivar al estudiantado? por tal razón, al igual que Bombini

(2008) esta investigación también plantea que las prácticas de lectura y escritura han de superar la barrera de la escuela como lugar predilecto para su ejecución, pues “toda acción pedagógica en sentido amplio está basada en lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura” (Bombini, 2008, p. 29).

Asimismo, Meneses (2013) en su tesis para optar el título de Magister en Educación, *Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013* (2013) se trazó como objetivo, analizar las representaciones sociales sobre afrodescendencia de maestros y futuros maestros en el proceso de formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, su estudio concluyó que: históricamente la educación, la escuela y la universidad colombiana han estado surcadas por el racismo y el racismo. Para nadie es un secreto que la política educativa y la cultura se han encargado de cargar la educación de percepciones, imaginarios y discursos racistas en relación con la afrodescendencia. En este sentido, el aporte más valioso de Meneses. (2013) es la concepción fundamentada en discursos y cosmovisiones sobre los imaginarios sociales en relación con la afrodescendencia que han dado lugar a diversas prácticas sociales en el escenario escolar, que van del racismo radical y el racismo encrucijado.

Valero (2013) plantea que en:

Santiago de Chile en el 2000, como preparación para la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban al año siguiente, decidieron adoptar el término “afrodescendiente” como identificador de un colectivo que comparte un origen (África), una historia (la trata) y unas raíces étnicas y ancestrales” (p.25)

Por esta razón, esta investigación asume la literatura afrodescendiente en los mismos términos de la literatura afrocolombiana ya que sólo difieren en el lugar de procedencia del escritor o de la comunidad de que se habla, sin embargo, ambas concepciones sobre literatura están impregnadas de olor, piel, identidad, sentimiento, emociones, razón y amor por una historia en común como lo fue la tarta negra, y por sus temáticas semejantes que

hablan, denuncian, gritan, bailan, conmueven, juegan con el lector y crean un vínculo hermenéutico que permite construir un aprendizaje significativo o lo que solemos llamar en el plano literario, una experiencia estética. Por esta razón a partir de aquí asumiremos literatura afrodescendiente en el término de literatura afrocolombiana.

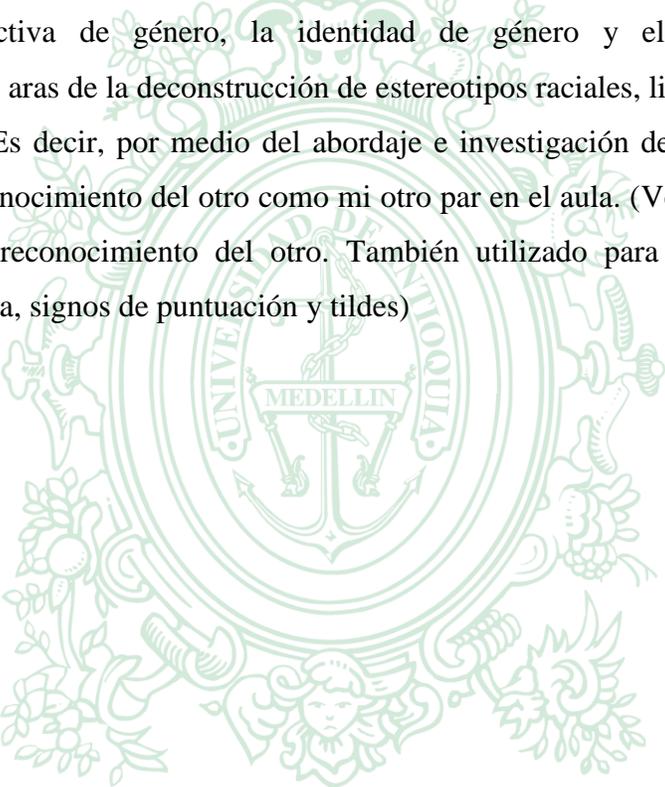
En este orden de ideas, Lloreda (2016) en su trabajo *Secuencia didáctica para dar a conocer la literatura afrocolombiana en las niñas y adolescentes del programa acogida y desarrollo* tiene como objetivo dar a conocer la literatura afrocolombiana a las niñas y adolescentes del Programa de acogida y desarrollo, a través de las narraciones orales y escritas, en aras de configurar una mirada histórica y literaria de nuestros ancestros en la narrativa. De ello, concluyó que hay grandes falencias en el aprendizaje o conocimiento de la literatura afrocolombiana, la cual está relacionada con el poco interés y apropiación de las raíces africanas en el mundo en pos de la cultura de la humanidad.

En consecuencia, este trabajo suma a lo propuesto por Lloreda (2016) y Cuesta & Ocampo (2010) cuando promueve abiertamente la urgencia de gestar en lxs estudiantes una formación temprana que les permita identificar la cultura, la diversidad y los roles sociales. En este sentido, el sistema educativo en general y el estudiantado de 9.c. de la I.E.J.E.C. al igual que los niños, niñas y adolescentes de la investigación de Lloreda (2016) requieren un proceso de acompañamiento en la interacción con las diversas manifestaciones literarias afrodescendientes. Teniendo en cuenta según el DANE (2007):

En Colombia residen 1.392.623 indígenas que corresponden al 3,43% de la población del país; los afrocolombianos son 4.311.757 personas, el 10,62% del total y el pueblo Rom o gitano está conformado por 4.858 personas que representan el 0,01% de la población total del país, lo que significa que la población colombiana que se reconoció como perteneciente a algún grupo étnico corresponde al 14,06% de la población colombiana, el restante 85,94% no se consideró perteneciente a ninguno de los anteriores grupos étnicos,” (p.37)

Asímismo, las instituciones educativas deben formar a su estudiantado y planta docente para que estén en la capacidad de identificar roles sociales y culturales que repercuten en la realización de los ideales de vida de los y las estudiantes.

En conclusión, estos antecedentes me brindaron la posibilidad de ahondar en el panorama de la I.E.J.E.C. para desde un plano teórico llevar al escenario educativo la categoría de género, la perspectiva de género, la identidad de género y el discurso literario afrodescendiente en aras de la deconstrucción de estereotipos raciales, literarios y de género en este escenario. Es decir, por medio del abordaje e investigación de temáticas sobre la diversidad y el reconocimiento del otro como mi otro par en el aula. (Ver Anexo 2, modelo de taller sobre el reconocimiento del otro. También utilizado para evaluar ortografía, cohesión, coherencia, signos de puntuación y tildes)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo II. Marco conceptual. De nuestros ancestros, conceptualizaciones y huellas que debemos tener en cuenta para iluminar este nuevo comienzo

La mayoría sólo es mayor cuando se ha limitado a una minoría previamente.

*Me dicen ñata, negra, gruesa y maluca,
pero lo que no saben, es que a mí ese cuento no me jala.*

*Me dicen fea, pelo de coco, pelichonta y narizona,
pero lo que no saben es que a mí ese cuento no me jala.*

Que me digan morena, bruta, negruzca, de color.

*¿De qué color? - No sé
pero eso a mí no me jala.*

*Lo que sí sé, es que a esta mujer negra, fuerte, valiente e
inteligente sólo le jala que le digan Vanessa, señora o mejor, ...*

Vanessa Chavez Mena (2016)

Dado que la mira central de este trabajo se situó en promover el respeto por la diferencia en el estudiantado del grado 9.c. de la I.E.J.E.C. a partir de la deconstrucción de imaginarios colectivos en torno a la diversidad étnica, de género y cultural desde una perspectiva feminista en el marco de la literatura afrodescendiente. Fue necesario plantear algunas ideas que sirvieron de ejes conceptuales sobre los que apoyé el corpus interpretativo de esta investigación. En consecuencia, a continuación abordaré las nociones que articularon este trabajo.

2.1. Pedagogía feminista, interseccionalidad y perspectiva de género en la enseñanza

La *pedagogía feminista* concibe el cuerpo y su naturalidad como una realidad sobre la cual realizar pronunciamientos desde los espacios educativos que permitan rescatar el valor de la subjetividad en el marco del universo histórico, reflexionando todas las certezas y puntos de partida. Claudia Korol (2007) considera que una pedagogía feminista además de incomodar a las personas debe provocar al feminismo en tanto lo cuestiona en sus teorías y sus prácticas, no porque crea tener más claridad que lo que se ha acumulado en la experiencia

histórica de este movimiento, sino simplemente porque hace de la crítica y de la autocrítica un método fundamental; porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas. (p.18)

Pero no es suficiente con el reconocimiento del cuerpo, pues se hace necesario identificar sus marcas de sexo, clase y étnica. Viveros (2016) en su texto *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación* concluye resaltando el grado político del concepto de *Interseccionalidad* y haciendo un énfasis en los aportes del feminismo negro o el feminismo de color y el feminismo latinoamericano, ya que en relación con el género como categoría en construcción, uno de los aportes más significativos fue: “Las negras por su parte también comienzan a cuestionar el racismo dentro del feminismo al plantear que en los análisis y en las estrategias del movimiento no se consideraban realidades de muchas mujeres que además del género, le atraviesa la “raza” y la clase”. (Viveros citada por Curiel 2002, p.162).

A su vez, Viveros (2016) pone en cuestión la interseccionalidad como un entramado de opresiones sociales sobre un mismo sujeto. A raíz de ello, concluye que, al tiempo que rastrear genealógicamente el concepto, también están las discusiones y estadios de desarrollo del mismo. Históricamente, el concepto lo acuñó en 1989 Kimberlé Crenshaw, abogada, durante la discusión de un caso legal, con el objeto de evidenciar la invisibilidad a nivel jurídico de las múltiples dimensiones de opresión que viven en la cotidianidad mujeres negras y las trabajadoras de la compañía estadounidense General Motors. Asimismo, con esta concepción, Crenshaw (1989) destaca que en EE.UU. las mujeres negras viven condicionadas y violentadas por discriminaciones tanto de etnia y clase como de raza y género, para en últimas, crear una firme categoría jurídica para enfrentar dichos flagelos en múltiples y variados niveles.

Me sumo a Viveros (2016) cuando plantean que aunque las discusiones y estadios de desarrollo en relación con la interseccionalidad como categoría de análisis están bien definidas en sus varias acepciones en EE.UU y Europa, pero en América Latina tiene poca fuerza y accionar, por ello, su nula visibilidad en la escuela y otros escenarios sociales

colombianos. Y que por el contrario, concluyen siguen en auge componentes clave de la interseccionalidad, problemáticas claras de racismo, sexismo y discriminación sea religiosa o de género y etnia sobre los sujetos, es decir, la interseccionalidad disminuida a uno sólo de sus componentes.

Bajo esta tesitura, me arrojé a decir que Crenshaw (1989) y Viveros (2016) creen en la interseccionalidad como estrategia de reconciliación, reconocimiento y aceptación del otro en su máxima expresión que tiene lugar en la escuela. Esto es, dejar de lado estereotipos y prejuicios que tanto mal hacen en el libre desarrollo de la personalidad a las y los sujetos involucrados.

Por el mismo lado, también tengo en cuenta que hegemónicamente se ha impuesto sobre las y los sujetos el género como aparato de poder para oprimir y como discurso social que está en permanente construcción y atañe no sólo al elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, o una forma primaria de relaciones significantes de poder entre los sexos, sino también: al conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de las diferencias sexuales.

No en vano plantean Belausteguigoitia & Mingo que “Aquí el único género que interesa es aquel que marca y sostiene a toda costa límites, fronteras simbólicas, imaginarias y culturales, con lo cual valida unas formas de concebir la realidad sobre otras” (1999, p.10) esta mirada que nos muestra la obra *Géneros prófugos feminismo y educación*, nos sitúa en la I.E.J.E.C. como lugar donde también confluyen estas dicotomías en torno al género, por tanto mi práctica la centré en trabajar con la literatura desde una perspectiva feminista fundamentada en la construcción de otras y otros sujetos sociales.

Con relación a una perspectiva de género en la enseñanza, debe tenerse en cuenta que Marta Lamas en *La perspectiva de género* (1996) traza como objetivo describir y discutir los pormenores de la categoría de género y su incidencia en la vida de las mujeres. Por tanto, reconoce que esta perspectiva o punto de vista implica reconocer que una cosa es la

diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Así “Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que, si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características –morales, psíquicas– también lo habrán de ser” (Lamas. 1996. p. 5)

En este sentido, los aportes más significativos de la investigación de Lamas (1996) giran en torno a la concepción de los roles y atribuciones sociales que se dan a partir del sexo y están anclados a patrones comportamentales y de género. Es decir, el sexo no se desliga del género, por el contrario, hoy podemos ver que dicha teoría se evidencia en la I.E.J.E.C. con las formas de lxs estudiantes para establecer y reproducir vínculos y roles sociales de hombres y mujeres.

Recapitulando, Belausteguigoitia & Mingo (1999) entienden el género como una imposición hegemónica que deviene del sistema patriarcal; por su parte, Bartra (2012) llama la atención en la necesidad de “una perspectiva feminista orientada a la visibilización y a la explicación de los procesos de subjetivación de género, como insumos básicos de una agenda sociopolítica” (Blazquez Graf et al. 2012. p.13); este panorama me lleva a suponer la urgencia de dimensionar en la escuela la formación desde el punto de vista feminista propuesto Bartra (2012) ya que allí se expresa una educación no androcéntrica, no sexista y en pro de la mejora de las condiciones de las mujeres.

2.2. Fenómenos relacionados con los dispositivos pedagógicos de género en el aula

Para empezar definiré *Dispositivos pedagógicos de género* como aquellos que “abarcen cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (García & Muñoz. 2009. p.139) en tal sentido, es claro que los dispositivos en relación con el uso del lenguaje, brindan un lugar a los procesos de naturalización y esencialización, pues tienen efectos performativos, por eso los imaginarios se reproducen y se normalizan en la cotidianidad de la vida donde también se define el ser hombre y mujer, así como los comportamientos tradicionales que estos deben tener para construir en sociedad y poder adaptarse a ella. Así pues, los dispositivos

pedagógicos de género, crean condiciones que regulan y diferencian las formas de la participación escolar y social de los/as estudiantes.

Por lo anterior, es necesario resignificar la lectura literaria en el aula en tanto a través de ella se pueden visibilizar y afectar los dispositivos pedagógicos de género. Así, se hace necesario pensar la *lectura como experiencia estética y una mediación de la misma en el aula*, entendiendo ésta en términos Suarez (2014) como “algo personal que logra proyectar hacia otros horizontes las palabras, sentimientos, emociones, ideas y representaciones del sujeto que la vive; en un proceso impregnado de afecciones y de pasiones múltiples que se movilizan y dinamizan durante su ocurrencia” (p. 218) es decir, la lectura estética como aquella que posibiliten un acercamiento más íntimo y personal del libro con su lector, que lleva a entender de otra manera los temas e ideas de textos literarios.

Y en ese mismo orden de ideas, bajo el mismo lente se vincula la *experiencia de lectura* que “trata de un encuentro pasional entre texto y lector, que se nutre de lo intuitivo, de lo sensorial y de lo expresivo. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación y sensibilidad humana, que configuran un campo rico de posibilidades” (p. 218) experiencia que, por su parte, es un espacio donde algo le acontece a los/as estudiantes o lector/ra y no lxs deja de la misma manera después de cada encuentro con la literatura.

A su vez, la lectura como experiencia estética y educativa permitirá también cuestionar el racismo imperante en las aulas. El *racismo*, en términos de (Rojas, 2008), son “aquellas expresiones del lenguaje verbal, gestual y actitudinal basadas en la idea que las personas racialmente diferenciadas (afrocolombianos y raizales) son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tienen la misma dignidad humana que todos los demás” (p.55) es decir, es una actitud frente al otro que radica el pensar al sujeto de otra etnia como un sujeto inferior, que implícitamente se define bajo el ideal propuesto desde los imaginarios colectivos segregacionistas y clasistas, que plantean ideas preconcebidas que no se corresponden con la realidad.

También relacionado con los comportamientos y prejuicios, se encuentra *el machismo*, que consiste en el sometimiento de la mujer ante el hombre, asumiendo el género femenino bajo una condición inferior en los diferentes escenarios sociales.

Por lo anterior, no se pueden igualar el racismo y el machismo con el feminismo. Debido a que *el feminismo* no somete a nadie sino que es un movimiento social y político que “en sus distintas vertientes, ha sido clave en este proceso, al cuestionar el paradigma patriarcal, androcéntrico y heterocéntrico de la ciencia, poner en evidencia las implicaciones sociales y políticas de la división sexual del trabajo y criticar la naturalización de las categorías de hombre, mujer, sexo, todo ello relacionado con la raza y la clase”(Curiel, 2013, p.20). En ese sentido, es claro que el feminismo es una estrategia para mejorar las condiciones de las mujeres y las relaciones entre estudiantes en el aula.

Por la misma línea del machismo y el racismo como aparatos opresores, está la *violencia simbólica* que, como la plantea Araiza & González (2016), “se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador” (p.137) es decir, en una relación de dominación la víctima desconoce y, por tanto, no dimensiona su valor e importancia en el círculo de la violencia simbólica. En ese mismo sentido Plaza (2007) dice que “La violencia simbólica es la que asegura la dominación, justifica y legitima la violencia estructural y la violencia directa” (p.134) en consecuencia, la violencia simbólica es un entramado de varias violencias, entre ellas la física, verbal, psicológica de género, interseccional entre otras, que pueden operar sobre un sujeto determinado.

Así las cosas, resulta sumamente interesante notar que así como la violencia simbólica es una forma de dominación, lo es también el *Bullying*, un fenómeno violento naturalizado en el aula; es un tipo de violencia entre compañeros/as y, por tanto, es violencia escolar que abarca el maltrato verbal, físico, social o psicológico ,y tiene sus orígenes como lo señala un estudio en Escandinavia a principios de los años setenta; según el MEP & UNICEF es “una forma de discriminación de unos estudiantes hacia otro u otros por sus características

o su forma de vida: orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad, creencias religiosas, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazo, entre otras.” (2015. p.4)

Tanto la violencia simbólica y el *Bullying* son formas conexas de intolerancia que hacen presencia en la escuela y niegan el reconocimiento de la otredad y la necesidad de una educación intercultural basada en “pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad” (Walsh. 2012. p. 31).

En este mismo sentido, la UNESCO (2015) con El Documento de Política 17 de marzo, *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*, propone que los estereotipos de género y los prejuicios sociales y raciales presentes en el aula se perpetúan a partir de la violencia de género. Debido a que estos son forma de nombrar a las mujeres y definirla a partir de un rol que por lo general es de orden machista como, por ejemplo, “*las mujeres son brutas*”, “*tenía que ser mujer*”. Estos actos de violencia, según la UNESCO se definen como aquellos actos o amenazas donde tiene lugar la violencia sexual, física o psicológica del hombre contra la mujer y viceversa.

Así como la UNESCO (2015) habla de la violencia de género como estrategia que impide una educación de calidad para las mujeres, García & Muñoz (2009), en su artículo *Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura)* se plantean como objetivo, comprender los procesos específicos de subjetivación en el ámbito del sistema de género y su interdependencia con otros ejes de poder en la red compleja y plural de la cultura. De lo que concluyen que las mujeres no han sido concebidas por las políticas públicas y por programas dirigidos a ellas como sujetos autónomos.

En ese sentido, tanto la UNESCO (2015) como García & Muñoz (2009) permiten comprender que las mujeres han sido tomadas en cuenta como mediadoras del bienestar de familias y comunidades. No son sujetas para sí, sino para otros, por ello, para las mujeres

en Colombia no hay equidad de género en el acceso al sistema educativo. No en vano en la I.E.J.E.C. sólo se mencionan las mujeres para hablar del uniforme *yomber* como prenda de vestir que deben portar adecuadamente.

2.3. Literatura afrodescendiente y su enseñanza

La literatura afrodescendiente según Cuesta & Ocampo (2010) podría definirse como aquella donde la diversidad y la cultura actúan para promover prácticas sociales diversas. Pero aún en la escuela se usa figurativamente las nociones de diversidad y de cultura sin pensarla desde las tradiciones e historias de los pueblos. Eagleton define la cultura como un “conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico” (Eagleton, 2011. p.58)

Así, la cultura permanece en términos de valores, creencias y tradiciones que se sobreponen sobre otras, generando una falta de reconocimiento de la diversidad, y la escuela no se salva de ello ya que conciben la diversidad como una integración entre sujetos. Lo cual, también llega al profesorado y da “continuidad a la mono-cultura, el unísono del saber y la encrucijada pedagógico-racial en la formación de maestros y maestras se encuentra con la supra-representación social de la afrodescendencia, el institucionalismo epistémico, didáctico y pedagógico en los textos escolares” (Meneses. 2013. p.210).

Y a propósito de ello, Escobar (2012) en su tesis de grado para maestría, *La génesis de la Literatura Afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Arte* traza como objetivo para una definición concreta de lo que puede entenderse por literatura afrocolombiana, establecer sus características y los elementos que permiten diferenciarla de otras expresiones literarias que han surgido en el país de cara a su resignificación en la escuela. De lo cual concluye que hablar de literatura afrocolombiana implica pensarla desde su esencia, desde lo que ella es. Es decir, es necesario una revisión del canon literario colombiano que incluya todas las manifestaciones literarias que devienen de la cultura, así como la necesidad de reconocer en la literatura afrocolombiana una expresión propia que

surge con la literatura colombiana, pero que difiere en su estructura y en especial en su dicción y temáticas por sus características históricas y epistemológicas del resto de literatura producida por los escritores reconocidos en el canon oficial.

Por ello, al igual que Escobar (2012) al resaltar a Candelario Obeso y Jorge Artel en la poética afrocolombiana, como pioneros con sus diversas letras, también consideró la escuela como el escenario propicio para la deconstrucción de esta mirada banal y pobre que recae sobre la literatura afrodescendiente, en aras de su reconstrucción y valoración como manifestaciones históricas estéticas dignas de leer.

Por lo anterior, la literatura afrodescendiente desempeña un papel clave a la hora de trabajar estereotipos y prejuicios en el aula de clases, y para desmontar la anterior idea de cultura. Esto nos hace pensar en el papel de la literatura en la escuela.

La literatura en la escuela es uno de los principales pilares que moviliza nuevos aprendizajes y experiencias estéticas. Bombini (2007) a propósito de ello considera que la literatura tiene un lugar significativo en la escuela, por tanto, este espacio debe ser estimado desde varias miradas: la primera hace hincapié en la forma como es imaginada y la segunda a al modo como es asimilada y enseñada. Teniendo en cuenta que el aprendizaje que se puede conseguir con la literatura en el aula a partir de la elaboración y estudio de textos, es una comprensión de un sentido de vida que se basa en la interacción con otros mundos posibles de quien lee. Es así como puede considerarse con López (2015) una didáctica de la literatura afrodescendiente en tanto podría contribuir “de alguna manera en la profundización y conocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Primaria Bolivariana insertando en ella la Educación Intercultural Bolivariana, en la inmediatez de su contexto, y la cual se va a ver bajo el principio de inclusión, integralidad y proyección a la comunidad o entorno donde el aula y la escuela trascienden sus límites hacia la comunidad en general” (p.7).

A modo de cierre debe considerarse la enseñanza de la literatura afrodescendiente como una manera para afectar a los fenómenos relacionados con los dispositivos pedagógicos de género en el aula.

2.4. Por el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y de género en el aula

En otra línea, Castelar (2014) con su texto *Sobre La diversidad sexual en la escuela* (2014) tiene como propósito ofrecer un acercamiento de la diversidad sexual y de género desde una perspectiva “Queer” apuntalada en los planteamientos de Butler, J. (2002), con el fin de reconocer su lugar en el cambio cultural que se le exige a la escuela hoy. Asimismo, concluye que es necesario desarticular la fórmula sexo-género como algo natural e igual, pues son un método que divide y etiqueta y que puede ser desafiado en vez de asumirlo como real y normativo para la educación.

Del mismo modo esboza Castelar (2014) al igual que Butler (2002) que en la escuela los conceptos de: performatividad del sexo-género y la precariedad de la vida humana, hacen parte de las concepciones tradicionales que definen la verdad. Esta verdad se asienta en marcos de inteligibilidad asignados por la base socialmente construida de la heterosexualidad. Por tanto, fomentan una única sexualidad y un único modo de vivir, en detrimento de aquellos cuerpos por fuera de dicha representación.

Asimismo, plantea Gunther (2012) que, para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y de género, es necesario poner en jaque la esencialización a la que se ve sometida el estudiantado, la cual implica categorizar y estereotipar, es una forma de pensar y actuar que trata a individuos como si estuvieran por esencia delimitados.

Con Castelar (2014) Gunter (2012) y Butler (2002) esta investigación se suma a los postulados de la teoría queer como estrategia para desnaturalizar las producciones del lenguaje, que se dan como verdaderas para poner en tensión las desigualdades en el aula y generar un espacio didáctico al interior de ésta. En este orden de ideas, se puede inferir que

la diversidad junto con los postulados de la pedagogía queer es una estrategia firme y consecuente para viabilizar el reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural desde una perspectiva feminista a partir de la literaria afrodescendiente.

De manera similar, las mujeres poetas afrodescendientes, consideran que “a nuestro parecer, se demuestra cómo ni la poesía, ni la ciencia, ni ningún área de la creatividad y de conocimiento humano, es posesión exclusiva de un solo país, ni de un solo género. Ni exclusividad de un solo grupo étnico, o de una sola clase o estrato socioeconómico” (Cuesta & Ocampo. 2010. p.15)

Igualmente, plantea Ramos Calderón la diversidad en términos de un hecho social, donde confluyen personas diferentes, es decir:

En el ámbito social se habla de las personas que no son como “nosotros”, de las que tienen otras costumbres o tradiciones, de las que viven en otros países o de las que hablan otro idioma aun dentro de la misma nación; también se puede hacer alusión a lo positivo o negativo del término: es conveniente ser diverso porque no se tiene que ser igual, o bien, no es favorable serlo porque se corre el riesgo de quedar fuera de diferentes beneficios o simplemente de no tener la oportunidad de participar o de no ser considerado. (2012. p.2)

En ese sentido, siguiendo a Ramos Calderón, la diversidad puede ser entendida en el aula, no sólo como un “no son como nosotros”, sino también como un producto biológico, propio de lo humano que, con el efecto de la historia, muta y se transforma generando nuevas formas de establecer vínculos en los diversos escenarios.

No debería ser normal para los y las docentes de la I.E.J.E. C. y demás, que el estudiantado femenino establezca sus ideales y proyectos de vida a partir del hecho de casarse, tener dos hijos, carro, casa, beca y volar por todo el mundo. Este patrón inalcanzable para muchas y muchos debido a sus condiciones de precariedad, se repite con suma reiteración en el aula sobre todo en niñas, producto de los estereotipos raciales, de género y los prejuicios

sociales a los cuales se han visto sometidas por la familia, la escuela y la sociedad. Por tal razón es necesario una reinención del currículo, este entendido como aquel que:

Comparte con la didáctica la “prescripción de la enseñanza” pero en ese caso se diría que, como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva del currículo, éste último retoma ese aspecto de la didáctica. Aquello que identifica la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de la enseñanza, sino la organización de la enseñanza como un conjunto de actividades o experiencias organizadas, según las actividades y experiencias que se espera que los niños desarrollen en su vida adulta. (Noguera. 2010. p. 22).

Siguiendo a Noguera, la organización de actividades que se promovió en el aula convocó a otras experiencias y vivencias de cara a una educación integral como plantea el PEI (2002) de la I.E.J.E.C. y esta propuesta en términos de acercamientos a otras cosmovisiones y realidades sociales.

En contraposición a la perspectiva de género propuesta por Lamas (1996) se encuentra el etnocentrismo y el binarismo genérico. En el entendido de que, el asunto no es si el etnocentrismo existe, sino si la gente reconoce o no que es etnocéntrica” (Matsumoto. 2000. p.79). y el binarismo genérico como “un modelo en el que se clasifica a las personas, asignando a cada uno de ellos una serie de roles establecidos antes de nacer” (Steilas. 2015. p7). En este orden de ideas, para redireccionar el binarismo genérico y el etnocentrismo, es necesario un encuentro con el otro, donde la educación y formación transdisciplinar pueda desarrollarse. Más no el estereotipo, la racialización y el prejuicio.

Ya que, la formación transdisciplinar tiene sus apuestas en una educación intercultural que pretende por encima de todo “ser una educación de calidad para todas y todos, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales” (Priem & Fusupo. 2017. p.13) este tipo de formación, apunta a la eliminación de los bloqueos psicológicos y somáticos

que conforman los estereotipos de género en la escuela entendidos parafraseando a Lagarde (1997) como aquellos que:

Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes. Están en la base de la identidad de género de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas. (p.18).

Con Lagarde, me arrojé a concluir que los estereotipos de género son los fundamentos sobre los cuales algunas y algunos sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura.

Por el mismo lado, los postulados de bell hooks sobre el feminismo, también son clave en esta investigación para entender que la lucha apenas empieza, pues la cultura, en relación con el feminismo al igual que con la literatura afrodescendiente, según su manipulación y la relación que se establezca entre una y otra, rompe o crea brechas y generan estereotipos, pues “La cultura dominante a menudo se apropia de las contribuciones feministas al bienestar de nuestras comunidades y nuestra sociedad y después proyecta representaciones negativas del feminismo” (2017. p. 46) hecho que también es recurrente con la literatura afrodescendiente.

Por ello, en la I.E.J.E.C., procuré un manejo previamente intencionado desde la didáctica de la literatura afrodescendiente en clave de la perspectiva feminista para replantear estereotipos étnicos, de género y prejuicios sociales, en aras del reconocimiento de la diversidad cultural, a partir de la elección con conciencia de los textos y lectura a abordar.

Entendiendo estereotipos étnicos como aquellos donde se ven empleados patrones racistas, de discriminación fenotípica y que:

Los constriñen tanto a hombres como a mujeres en representaciones, descriptivas y valorativas, a partir de un rasgo primario de personalidad, una característica fija, un rol ocupacional, familiar o escolar que son internalizados como estructuras rígidas que limitan las habilidades, intereses, valores y potencialidades de las personas

apoyadas por la ciencia y que asignan un atributo convirtiéndolo en una característica fija y general. (Barragán. 2006)

Es decir, tanto bell hooks (2017) cuando plantea las representaciones sociales negativas del feminismo, como Barragán (2006) con el estereotipo como una construcción cultural arbitraria y convencional, se demuestra que los estereotipos también conforman perspectivas maneras de relacionarnos, conceden valor o anulan, potencian actividades, crean roles fijos, amplían o confinan elecciones profesionales importantes al interior de un espacio y tiempo determinado.

Por esta razón desarrollé la práctica en la I.E.J.E.C. a partir de la incidencia de la literatura afrodescendiente desde el punto de vista feminista, que considera el feminismo como la creencia de que las mujeres y los hombres inherentemente tienen el mismo valor. Por tanto, ya que en la mayoría de las sociedades se privilegia al grupo masculino-hombre, se hace necesario las luchas y movimientos sociales para lograr la igualdad entre ambos sexos. “en el entendido de que el género siempre se intersecta con otras jerarquías sociales” (Golubov. 2012. p. 9) Y en aras de la interceptación adecuada de las jerarquías que a nivel social se crean constantemente, en el aula la perspectiva feminista gira entorno a la postura posestructuralista donde tiene lugar el estudiantado en general bajo la creencia de que tiene inherentemente el mismo valor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo III. Metodologías, estrategias y formas de entrar e iluminar la caverna

RESILIENCIA NEGRA

*Soy un negro que habla de ríos,
Soy una canoa en plena travesía
Soy el resultado entre aguas cristalinas y un río turbio donde flotaban cadáveres,
Soy el río Atrato encima de los techos y borrando escuelas y hospitales,
Soy el mundo en una raíz de cepa, yuca y plátano.
Soy el moisés negro salvado del cauce entre río y mar
Soy cununo y wasá en modo pausa cognitivo.
Soy como un cocodrilo llorando.
Soy el aliento de ultratumba de todos mis ancestros
Soy el dolor y el hambre en el viaje trasatlántico de muchos pueblos.
Soy las manos de los niños cortadas en el Congo.
Soy una canción de cuna vestida de cimarrón.
Soy identidad, memoria, y resistencia negra en una sonrisa llana.
Soy el hermano afro que no llama al 911 para evitar al diablo.
Soy el prieto linchado en Texas e invisibilizado en Choco.
Soy un huevo de negro con fondo de oro, calentito, que no se rinde, baila y salta dentro y
fuera del canasto, lleno de resiliencia y de puro canto.
Soy Bantú, Yolofo, Wolof, Ararat, Mandinga, Lucumi, Balanta, Akan, Bosal, Euwes,
Ashantis, Sualas, Fivos, Fantis.
Soy del vientre de la madre que todo lo calla, que llora y aún pare al mundo en su interior.
Soy la justicia, la reparación y la no repetición.
Walter Ethiel Valoyes Álvarez*

(2018)

3.1 Diseño Metodológico. Entramado para llegar y descubrir la caverna

Para efectos metodológicos, de organización y exposición de esta propuesta investigativa, *Apuesta por la diversidad étnica, de género y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista en la I.E.J.E.C.* esbozo que retomé las construcciones en materia de secuencia didáctica o secuencia de actividades de Rincon & Pérez (2009) cuando plantean que “en esta línea de discusión, la didáctica, en tanto sistema conceptual se nutre de los saberes de otras disciplinas, pero tiene su especificidad porque se ocupa de un objeto particular: las prácticas de enseñanza” (p.5) en tal sentido, de cara al aprendizaje son prácticas marcadas por las el interés de enseñar bajo contextos propios que derivan de tensiones en el ámbito disciplinario, académico, político e ideológico. Tal y

como se expresó el cúmulo de temáticas desde una perspectiva feminista a través de la maleta viajera en la I.E.J.E.C. grado 9.c.

Por esta razón, este proyecto de investigación que, bajo la perspectiva feminista y los aportes literarios de la afrodescendencia, específicamente de sus poemas y cuentos, constituyó una propuesta educativa que se interrogó por ¿cuáles son los motivos de la falta de reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural por parte del estudiantado del grado 9º C de la Institución Educativa José Eusebio Caro?

Para ello, primero retomé el género en clave de lo propuesto por Lamas (2000) cuando afirma que “El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino” (p.5) y aunque la sociedad está ante la existencia de múltiples roles sociales, los que desempeña la mujer tienen un tinte distinto al del hombre, es decir, son roles secundarios que se agudizan dependiendo de la clase social, el grupo étnico, y el nivel generacional, bajo lo que se conoce como interseccionalidad, que en términos de Crenshaw(1991) como una forma de encaminar las diferentes interacciones de raza y género en el contexto de violencia contra las mujeres, como forma de articular la interacción entre racismo y patriarcado” (p.115) es decir son múltiples contextos o esferas sociales que operan sobre un mismo sujeto.

Segundo, es de vital importancia la relación de signos y significados que se construye en el aula a partir de la existencia plenamente de la interseccionalidad. Pues tal y como dice Ngozi (2012), “la sociedad pasa demasiado tiempo enseñando a las niñas (mujeres) a preocuparse por lo que piensen de ellas los chicos (hombres). No obstante, esto no ocurre con los hombres. Pues a ellos les enseñamos a caer bien en un lugar, mientras a las niñas les enseñamos a no ser rabiosas agresivas y frágiles” (p.13)

Como si ser fuertes, tener episodios de rabia o de mal humor, fuese algo malo. En esta investigación le decimos no, un no categórico a todos esos prejuicios y estereotipos con que estamos enseñando en las aulas.

Ya que es evidente que todo este panorama, crea unos significados diferenciados en el aula que profesan o destruyen las relaciones entre el estudiantado, es válida la noción de

significados, entendiendo éste como: aquellos que “cambian porque cambian los sujetos y los contextos implicados en la interacción” (Rendón & Angulo. 2017, p. 30) y de allí la pertinencia de esta metodología.

El método es un camino que se recorre para llegar a determinado conocimiento, como afirmara hace mucho tiempo el filósofo mexicano Eli de Gortari y Eli Bartra (2012) el método sirve para descubrir formas de existencia de los procesos del universo. Así entonces, es posible decir que, el quehacer feminista dentro de las ciencias y las humanidades construye caminos que le son propios para conocer la realidad. Y si, además, la finalidad del feminismo es la liberación de las mujeres, su método comparte este propósito. (Blazquez & Flores & Ríos. 2012. p.68-69) por lo anterior, concluyo que el paradigma de esta investigación es cualitativo porque se inquieta por un problema humano que para este caso surge en el seno del escenario educativo, como lo es la ausencia de la interseccionalidad y la literatura afrodescendiente, concebida como el análisis de cómo varias categorías o sistemas de dominación recaen sobre el cuerpo. En este caso, sobre el cuerpo femenino.

Enfoque metodológico. Una mirada hacia la luz

Apuesta por la diversidad étnica, de género y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista en la escuela secundaria se basó en el texto de Galeano (2017) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* donde afirma que “la metodología cualitativa consiste en más de un conjunto de técnicas: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p.16), “es un campo de estudio en sí misma. Cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas (p.17)

Por el mismo lado parafraseando a (Rendón Pantoja & Angulo Rasco (2017) la investigación cualitativa debe considerar y contemplar cuestiones de justicia que permita a las mujeres, a las minorías, participar de forma protagónica en la creación de diversas culturas y aprendizajes apartando las desigualdades que el conocimiento y aprendizaje unívoco heredado de occidente ha justificado como única verdad. En tal sentido, se aplicó

la investigación acción educativa, entendida según Restrepo (2004) como un método que sirvió para identificar problemáticas en el aula a partir de la práctica que reguló la lógica de la investigación científica abierta. Tiene como objeto la investigación y la sistematización. Puede ser enfocada en la reestructuración de instituciones escolares o unidades de prácticas sociales o puede ser utilizada por docentes en particular.

Es claro entonces que “en la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela” (Restrepo. 2004. p.52) Es decir, su objetividad e inquietudes recaen sobre el estudiantado y el plantel educativo. Ya que “La realización de la investigación visibiliza, por un lado, el enorme potencial del territorio en la producción de conocimiento, y en la vinculación de éste con la acción social. Y por otro, el papel de las universidades en el fortalecimiento de las estructuras locales y comunitarias, desde la puesta en común de conocimientos interdisciplinarios y metodologías de trabajo que permiten obtener soluciones integrales y acordes a las necesidades de sus beneficiarios” (Martí, 2000. p. 203) por esta razón, conceptualmente la metodología de este proyecto se puede definir como un eclecticismo estratégico con variadas modalidades de investigación que giran en torno al objetivo de estudio y a la naturaleza y sentido de las preguntas. Ese híbrido lo conforman el enfoque feminista y la investigación social educativa.

Por tanto, para el desarrollo de este enfoque tomé en cuenta que, la investigación educativa se basa en una filosofía constructivista que asume la realidad como una experiencia diversa, donde socialmente se está interactuando frecuentemente. Tiene estrategias de dimensiones interactivas, estudios de caso, diseño emergente, muestreo intencionado y sobre todo carácter reflexivo sobre el quehacer docente.

En este tipo de investigación, las y los investigadores recopilan datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno. Es decir, investigación de campo. También, permite analizar y describir conductas sociales colectivas e individuales, opiniones, pensamientos y percepciones, ya que las estrategias de investigación son flexibles y emplean diversas combinaciones de técnicas para obtener datos válidos.

Las características de la investigación educativa principalmente son, la objetividad, precisión, capacidad de verificación, es explicativa, empírica y lógica.

Objetiva porque en su descripción es explícita, en cuanto a la recolección de los datos y procedimientos de análisis, es metódica. Es precisa, porque mide y analiza los datos detalladamente. Es verificable, porque los resultados pueden ser replicados por otros o ya son en sí mismos replicados para la investigación presente. En su explicación, es detallada con un lenguaje preciso y sencillo. Es empírica, porque también maneja datos numéricos y es guiado por la experiencia objetiva bajo métodos de investigación sistémicos en vez de opiniones y juicios de valor. En su razonamiento lógico es fundamentalmente deductiva y sus conclusiones suelen ser provisionales ya que sus enunciados de probabilidad son estadísticos.

La pertinencia con esta propuesta cualitativa - educativa de enfoque feminista se apuntala en lo propuesto por Eli Bartra (2012) promueve abiertamente un punto de vista feminista, en el cual existen varias formas de acercamiento social o natural a la realidad para conocerla.

No en vano, este punto de vista feminista está dotado de rigor científico, en la medida en que se ampara en intereses políticos, pues su método es no sexista o no androcéntrico y sirvió abiertamente en el aula para, a lo largo del proceso, recopilar información y avanzar hacia una enseñanza menos machista, racista y elitista, por tanto, más humana.

Por ello, reitero que es un imperativo categórico para esta investigación, “una metodología feminista, necesariamente no sexista (que no discrimine en virtud del sexo) y no androcéntrica (no centrada en los varones). Ya que esto expresa, de manera explícita, la relación entre política y ciencia (Blazquez Graf et al. 2012).

Los aportes de la concepción feminista sobre las mujeres y la mejora de sus condiciones sociales propuesto Bartra (2012) recogen el panorama trazado por las discusiones en relación con la epistemología y metodología feminista en pro de nuevos conocimientos políticos y sociales de cara a las ciencias sociales, naturales y humanas en la escuela, donde sus fines fundamentales y conclusiones están encaminadas de manera preeminente a la mejora de la condición social de las mujeres.

Por lo cual, el enfoque posestructuralista de esta investigación, reza por generar en la escuela cambios al concebir nuevas visiones y tratamientos a problemáticas que no fueron

acogidas por las teorías clásicas como el estructuralismo, el marxismo y el psicoanálisis. Promoviendo entonces, las diversas narrativas independientes, autónomas, contingentes y no estructurales, es decir, las otredades y entre ellas en términos de contenido, la literatura afrodescendiente, la perspectiva de género y feminista en el aula.

3.1.1 Etapas de la investigación. Formas y pausas para llenar el cántaro

Toda investigación feminista está conformada por varias etapas que dan origen a una unidad metodológica general, es decir, un orden de procedimiento lógico para obtener conocimientos nuevos. Eli Gortari citado por Bartra (2012) dice que son, la fase investigadora, la de sistematización y la expositiva.

La fase investigadora

Fue primordial para elegir la metodología de la investigación, ya que se situó durante el periodo 2017-2 durante la práctica pedagógica I.

Durante este proceso, se desarrollaron observaciones en el grado 8.c. para determinar el problema de investigación, los objetivos y el marco conceptual. Seguidamente, en 2018 -1 Practica Pedagógica II, se diseñaron las actividades, las cuales son de corte feminista, es decir, propenden por la mejora de las condiciones sociales especialmente de las mujeres. Y van de la mano con la literatura afrodescendiente en manifestaciones como la cuentería y los poemas.

En suma, el proceso que se desarrolló se basó en recuperar información de la documentación relativa al problema, por medio de lecturas a cargo del docente cooperador y la directora de práctica, talleres y tareas durante las intervenciones en el aula de mi parte, para posteriormente identificar y definir el problema y formular la pregunta de la investigación que buscó dar respuesta al problema planteado.

Por tal razón, las actividades que se desarrollaron para el trabajo en el aula se caracterizaron por transversalizar los aportes de la literatura afrodescendiente en materia de cuentería y poemas atravesados por la perspectiva feminista, algunas de ellas fueron: *Qué ocurriría si...*, *los cuentos al revés*, *ensalada de cuentos*, *cuadritos mezclados*, *¡escribamos escribiendo!*, *lista de palabras diversas* y *¡es un personaje!*

En conclusión, los procesos de observación y ejecución de las actividades, dejaron en evidencia ampliamente la problemática social que atraviesa los escenarios educativos, como lo son el conflicto por cuestiones de estereotipos, violencia simbólica, raza, etnia, clase y género, variables o categorías principales que se suman a esta investigación bajo el actuar de múltiples sistemas de opresión en el sujeto masculino y femenino. Es decir, esta investigación apunta a la interseccionalidad que en términos Viveros (2016), se da en cualquier escenario social y por ende educativo como lo es la Institución Educativa José Eusebio Caro, grado 9.c.

La fase sistematizadora

Para sistematizar la información recopilada se emplearon diversos métodos como las entrevistas semiestructuradas, la observación en grupos focales, y diarios de campo tal y como propone Galeano (2017). Ya que, para el desarrollo de la práctica educativa en la I.E.J.E.C. en el periodo 2018-1 predominó el uso de la maleta viajera que compilaba sentimientos, premisas, emociones, e ideas y cartas que impactaron en el estudiantado su forma de concebir la clase, la etnia, el género y especialmente a las mujeres en el aula. Para finalmente, llegar a la socialización de la tesis como entregable a la institución educativa.

Bajo esta tesitura para el ejercicio de la maleta viajera, se empleó la carta y las premisas como recursos literarios que permitieron desplegar un sin fin de emociones propias como los prejuicios y estereotipos raciales y de género. (Ver Anexo 5 modelo de taller con premisas y estudios de caso, utilizado en el aula para provocar la escritura de cartas y nutrir la maleta viajera) Pues dice Rodari (1996) en su texto *Gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias*, la carta y las premisas como recursos literarios

suscitan la singular idea de gestar las oportunidades para que el estudiantado obtenga diversas formas de crear historias para niñas (os) y de promover a niñas (os) a inventar por sí mismas (os) sus propias historias, es decir, oportunidades y recursos que, en última, sirven de ala para poner a volar las ideas y emociones del estudiantado.

Por otro lado, Bombini (2017) en su texto *La literatura entre la enseñanza y la mediación*, esboza que durante la enseñanza de la literatura se puede transversalizar por medio de premisas, todo aquello que ocurre tanto en la escuela como en otros escenarios como el hogar, el parque del barrio y nuestra propia habitación. La enseñanza de la literatura es un continuo, es una práctica que cruza todo receptáculo, que va más allá de la escuela, en espacios que no se enfrentan, sino que, por el contrario, los intercambios entre ambos plantean diversos modos que los enriquecen.

En conclusión, es válido entonces afirmar la existencia de una práctica transversal como la que propone el punto de vista feminista. Ésta permitió perfectamente ver en la literatura una posibilidad clara para transportar sueños, sentimientos y emociones en el aula a partir de la maleta viajera, ya que, si bien sabemos, la literatura es primero que todo, una construcción del humano ingenio que establece patrones, ideas y cosmovisiones a partir de la sociedad en que se vive.

Lo cual la hace pertinente para este proyecto, ya que viabilizó el proceso de enseñanza de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista en el aula, para en últimas, lograr un avance que gestó en el estudiantado de 9.c. el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural por medio de la interacción como proceso simbólico.

La Fase expositiva

Durante esta fase, se desarrolló la escritura de la tesis, la cual es expositiva. Esta forma compila el relato de acontecimientos que sucedieron durante la práctica en la cual intervino el estudiantado de 9.c. cuyas acciones a partir de la intervención de la docente en formación, tuvieron cabida dentro de un espacio, tiempo y lugar, determinados y los hechos son contados por la docente en formación y otros actores.

Esta investigación, tomó en cuenta que con la exposición se puede plantear abiertamente descubrimientos de un mundo a partir de palabras imágenes, sentimientos y emociones, a la par que considera, que la cadena progresiva de secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información es de vital importancia para este enfoque escritural. Por tanto, el objetivo de este trabajo de grado fue exponer algunas de las experiencias recopiladas a lo largo del proceso de investigación en orden lógico.

Población. Sujetos y actores en el acto

La población objeto de esta investigación, fueron 49 estudiantes del grado 9.c. de la Institución Educativa José Eusebio Caro, ubicado en el barrio Aranjuez de la ciudad de Medellín.

Muestra. Selección del grupo

Para efectos de especificidad, el estudio sólo se centra en 10 estudiantes, de los cuales son 5 mujeres y 5 hombres, de edades entre los 13 y 18 años. Este grupo de estudiantes, cumple con características propias como lo son:

- La expresión de conflictividad por diferencias de género, clase, etnia y fenotipo.
- Agresividad con sus pares por tenencia o carencia de recursos económicos.
- Expresión de cualidades académicas sobresalientes, deficientes.
- Expresión de cualidades comportamentales agresivas y pasivas.

En relación con la muestra, surgió de la población estudiantil del curso de español que dirige el profesor Jorge Hernández en la institución educativa, en primera instancia se optó por analizar el grupo poblacional de 49 estudiantes, de los cuales se dio prelación al estudiantado que cumplió con los requisitos propios de elección anteriormente mencionados.

En tanto al muestreo, se hizo por conveniencia ya que no es adecuado retomar todo el grupo porque algunos patrones y características de estudiantes se repiten con frecuencia. Por tanto, se optó por seleccionar un estudiantado que recogiera todas las características mencionadas.

3.1.2 Instrumentos para la recolección de los datos. Estilos para llegar a la cima

Se trabajó con las técnicas observación, entrevistas semiestructuradas en los grupos focales para los estudios de caso, premisas, cuestionarios y diarios de campo que se desarrollaron durante todas las sesiones especialmente los grupos focales que fueron aplicados a las (os) asistentes al inicio y al final de las intervenciones para evidenciar su nivel de conocimiento y competencias sobre el tema, teniendo en cuenta los DBA (2016) propuestos por el MEN. En tal sentido están:

Las entrevistas semiestructuradas se fundamentaron en descubrir cuál es el manejo y apropiación de conceptos y temáticas específicas sobre la violencia simbólica, género, racismo, homofobia, discriminación, sexismo, identidad de género, perspectiva de género, feminismo, machismo, capitalismo, estereotipos y literatura afrodescendiente en grupos específicos, es decir, la muestra. (Ver Anexo 6 modelos de entrevistas utilizadas para la recolección de información). Estos modelos de entrevistas semiestructurada son un conjunto de preguntas y premisas que se enfocaron en socavar por las concepciones del estudiantado sobre los conceptos de género, racismo, feminismo, machismo, literatura afrodescendiente entre otros.

Las preguntas y ejercicios desarrollados durante las intervenciones en la I.E.J.E.C grado 9.c, tuvieron como objetivo promover y posicionar la perspectiva de género en el aula de cara a la violencia simbólica, como concepto clave a desarrollar en el aula, captar el sentir del estudiantado, en relación con la experiencia y la visión feminista propuesta por la docente en formación para sacar a flote y reflexionar sobre algunos estereotipos y representaciones sociales que toman fuerza durante la etapa escolar y así, promover la

escritura creativa en el aula, procesos de escritura, ortográficos y generar una reflexión sensible de cara al reconocimiento de la diversidad, cultural, étnica y de género en el aula.

En consecuencia, las entrevistas se aplicaron al inicio y al final de las intervenciones en el aula, el 15 de marzo, el 5 - 6 de abril y 18 de mayo. Fueron diligenciadas por 10 adolescentes entre 13 y 18 años pertenecientes a la Institución Educativa José Eusebio Caro.

Las entrevistas están juntas en el (Anexo 6) como conglomerado que se orientó bajo un sólo sentido, sin embargo, en la práctica fueron 9 entrevistas semiestructuradas compuestas de distintas preguntas para cada uno/a de lxs estudiantes de la muestra.

La observación y el diario pedagógico en esta investigación se configuraron como estrategias para revelar algunas posturas naturalizadas de estudiantes frente a sus pares. Aquí se capturaron formas de interactuar y relacionarse con el otro a partir de frases y comentarios que surgieron durante las clases en relación con las temáticas expuestas en las entrevistas semiestructuradas. (Ver Anexo 5 modelo de taller con premisas y estudios de caso, utilizado en el aula para provocar la escritura de cartas y nutrir la maleta viajera) Este modelo de taller también se empleó para profundizar en las concepciones xenofóbicas, racistas y homofóbicas que subyacen en el imaginario colectivo del estudiantado.

Las preguntas, talleres y ejercicios desarrollados durante las intervenciones en la I.E.J.E.C grado 9.c, tuvieron como objetivos reconocer las violencias de género y las otras formas conexas de intolerancia presentes en la cotidianidad y en el aula para reflexionar sobre las formas conexas de intolerancia, como el elitismo, el machismo, el patriarcado y el racismo en ambientes escolares.

Por lo tanto, los diarios pedagógicos se escribieron en los talleres que se ejecutaron los semestres 2017-2 y 2018-1, durante la observación en la práctica pedagógica I y II.

Asimismo, como en la escritura de los diarios pedagógicos se retrató la palabra y la vos del estudiantado de la Institución Educativa José Eusebio Caro grado 9.c, con algunas frases que dan cuenta del porqué del problema de esta investigación en el barrio Aranjuez.

Por ejemplo en la secuencia de actividades se promueven a manera de indagación por los aprendizajes previos, las temáticas de género, perspectiva de género, identidad de género, LGTBIQ, sexismo, etnia, negro (a) y raza, allí surgen algunas respuestas como las que se manifiestan en la (Tabla 6 Respuestas a preguntas, premisas y fragmentos de estudiantes).

Del mismo modo, en el diario pedagógico reposan las contextualizaciones y conceptos de lxs estudiantes sobre el género, racismo, xenofobia, feminismo, machismo, perspectiva de género, *bullying*, interseccionalidad, violencia simbólica y de género como prácticas naturalizadas en el aula, para ello ver (Tabla 6 Expresiones sobre género, mujeres y discriminación). Para concluir con algunas lecturas orales – grupales y aplicación y socialización de instrumentos a estudiantes que giran en torno a ese descubrir temático del estudiantado.

La maleta viajera

Las preguntas, talleres y ejercicios desarrollados durante las intervenciones en la I.E.J.E.C grado 9.c, tuvieron como objetivos, conocer la historia y los nombres del estudiantado participante del taller, saber la concepción de la diversidad en su máxima expresión y la relación que tiene el estudiantado con el término para socavar las percepciones sobre la igualdad y equidad. (Ver Anexo 3, modelo de taller sobre la literatura afrodescendiente Utilizado para la lectura en voz alta en el aula)

Del mismo modo, ahondar en la percepción del estudiantado acerca del reconocimiento del otro en sus diferencias como sujeto social de derechos, detectar si el estudiante participante del taller, pone en acción actitudes y aptitudes de respeto y solidaridad frente a sus pares y descubrir y resaltar las formas de establecer relación entre el estudiantado. Por ello, la maleta viajera transitó por varios grados, 9.c. y 7.c. de la Institución Educativa, para generar un diálogo entre el estudiantado y una experiencia estética en relación con la lectura de imaginarios colectivos que se repiten sin distinción de edades, sexos y géneros entre lxs estudiantes.

En tal sentido, la maleta viajera se desarrolló a lo largo de la intervención en el aula, a partir de cartas y premisas. Contó con la participación de 49 estudiantes, sin embargo, solo se tomaron para la muestra 10 estudiantes, de los cuales 5 son hombres y 5 mujeres.

3.1.3 Codificación. Algunas concepciones que vuelan en el aula

El análisis y la codificación se hicieron a partir de la triangulación, entendida como “el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda & Gómez 2005. p.119) en tal sentido, la triangulación de este trabajo, está compuesta por el método de investigación feminista, el cualitativo y la investigación acción educativa, que sumadas dieron origen a los conceptos que se nombraron así, estereotipos étnicos de género y violencia simbólica, enseñanza de la literatura afrodescendiente y reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural. Todo ello a partir de los bloques de información proporcionados por las entrevistas semiestructuradas, (Ver Anexo 6 modelo de entrevista utilizada para la recolección de información) la observación de los grupos focales, (Ver Anexo 5 modelo de taller con premisas y estudios de caso, utilizado en el aula para provocar la escritura de cartas y nutrir la maleta viajera). La lectura de los estudios de caso, premisas, la maleta viajera, cuestionarios y diarios pedagógicos.

| Categoría | Códigos que agrupa | Comentarios |
|---|--|--|
| Enseñanza de la literatura afrodescendiente | Literatura de esclavos Literatura de África, negra o afrodescendiente Discriminación étnica y estereotipos raciales Discriminación cultural y religiosa | Conciben la literatura afrodescendiente como: Una literatura sensual y grosera Una literatura de esclavos y crítica Una literatura con sentimientos de odio y rabia Una literatura bonita y enredada Una literatura importante en la escuela Una literatura que cuenta otras cosas del mundo |
| Estereotipos étnicos, de | Formas de concebir el género en el aula. | Reconocen que se agreden constantemente tanto física como verbalmente. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>género y violencia simbólica</p> | <p>Violencia física</p> <p>Violencia verbal</p> <p>Vínculos agresivos entre estudiantes</p> <p>Concepciones sobre el feminismo y la interseccionalidad</p> <p>Sexismo, racismo y discriminación</p> <p>Estereotipos masculinos y femeninos en el aula</p> | <p>Se evidencia a partir de los comentarios y respuestas del estudiantado, un leve acercamiento con el género.</p> <p>Tienen representaciones sociales inadecuadas sobre el género.</p> <p>Utilizan el feminismo de la igualdad, para enfascar todo el feminismo en general.</p> <p>También hacen alusión a comportamientos familiares que relacionan con las acciones y las construcciones sociales que tienen del medio sobre el feminismo.</p> <p>Conciben la interseccionalidad como un tema asociado a la cultura y la religión y la reconocen como una realidad donde variados sistemas de opresión y poder determinan nuestras características, vidas y manera de proceder en distintos escenarios.</p> <p>Conciben el feminismo como un tema asociado a las mujeres lesbianas o a las que no quieren a los hombres.</p> <p>Reconocen que la interseccionalidad se relaciona con: Raza, género, sexo y clase.</p> |
| <p>Reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural</p> | <p>Reconocimiento personal</p> <p>Reconocimiento de la diversidad humana</p> | <p>Hace referencia a la familia y a las flores como fuente de rastreo del nombre.</p> <p>Reconocen el concepto de diversidad cultural y lo asocian con los valores y la diferencia humana.</p> <p>Saben que en el mundo existen múltiples religiones, lenguas, culturas y etnias diferentes entre sí, pero no las reconocen en sus diversas expresiones, las asumen como burla.</p> <p>Manifiesta una apropiación del concepto desde una perspectiva ética, con la utilización de valores humanos.</p> |

Tabla 3 Codificación. Algunas concepciones que vuelan en el aula

3.2 Secuencia didáctica

Pensémosnos en el otro, con el otro y para el otro. Un abordaje de la diversidad cultural desde una perspectiva feminista a partir de la literatura afrodescendiente

Presentación

En esta etapa el camino, se desarrollan dos de los objetivos planteados del proyecto de investigación en cuanto a la identificación de problemáticas en la escuela. El primero, es el acercamiento minucioso del estudiantado al reconocimiento de la diversidad étnica de género y cultural. Y el segundo, una breve compilación de textos a partir de una colección de premisas, párrafos, frases y escritos por el estudiantado, que se depositaron en la maleta viajera de sentimientos y emociones suscitadas por la literatura afrodescendiente por medio de cuentos, poemas y estudios de caso relacionados con el *bullying*, los estereotipos de género, raciales y la violencia simbólica en la cotidianidad.

Asimismo, resalto algunos elementos clave en el desarrollo de la secuencia de actividades, haciendo hincapié en el diseño de cada bloque de las etapas de la estructura. Es decir: las actividades del antes, durante y después.

Por tal razón reconozco que la maleta viajera fue la estrategia que desarrollé por medio de una secuencia didáctica que según Anna Camps (1994) citada por Pérez Abril (2005) es “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p.5). Secuencia que durante el proyecto puso las ideas a viajar y fue una estrategia educativa que permitió capturar las emociones que suscitaron en el estudiantado conceptos como la diversidad, literatura afrodescendiente, el género, violencia, conflictos en el aula y perspectiva feminista.



Foto 1. Estudiante exponiendo, tomada durante la explicación del cuento y el cadáver exquisito. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2017) Medellín.

Para la planeación de la secuencia didáctica y el diseño de cada sesión utilicé el Formato para el diseño y la sistematización de las actividades de la secuencia didáctica, construido por la asesora Selen Arango Rodríguez.

Del mismo modo, esta investigación bebió de algunos de los DBA (2016) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional MEN, para plantear las actividades y tener claro los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Los DBA (2016) en lenguaje para el grado 9.c. utilizados en esta investigación son: escribe objeciones y acuerdos frente a textos y temas estudiados, valora la solidez de un argumento frente a la relevancia y suficiencia de la evidencia presentada, utiliza el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.

Para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se describen en la (Tabla 4 Actividades que se realizaron durante la práctica en la I.E.J.E.C) me apoyé en la secuencia de actividades que giraron en torno a temáticas como el machismo, el racismo las violencias sexuales, la violencia simbólica, el capitalismo, la raza, la etnia, el género y las formas de ser mujer u hombre.

Así pues, se hizo necesario ponerse los lentes para ver más allá, de allí la importancia de profundizar y dejar sin mayor cambio las palabras y la voz del estudiantado con el objeto de conocer y develar los sentidos de los datos y así, generar un puente con la teoría que existe en relación con el fenómeno.

Descripción de las generalidades de las actividades

Por otro lado, las actividades que se desarrollaron se caracterizaron por transversalizar los aportes de la literatura afrodescendiente en materia de cuentería y poemas atravesados por la perspectiva feminista, algunas de ellas fueron: Qué ocurriría si, los cuentos al revés, ¿hay alguien en tu clase qué?, ¿quién soy yo?, creemos y recreemos, ¿cómo miramos?, ensalada de cuentos, cuadritos mezclados, ¡escribamos escribiendo!, lista de palabras diversas y ¡es un personaje!

Bajo esta tesitura, se recopiló una maleta viajera con un amplio abanico de cartas, premisas, frases, párrafos y comentarios de estudiantes, que están en la I.E.J.E.C. a cargo del docente cooperador. Maleta que también recopiló algunas percepciones sobre la lengua y las figuras literarias (Ver Anexo 4 modelo de taller sobre lingüística, utilizado en el aula para la enseñanza de la lengua y las figuras literarias) y tuvo como objetivo general, acercar al estudiantado del grado 9.C de la I.E.J.E.C. al reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural por medio de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista. Esto mediante el hecho de posibilitar una experiencia estética en torno al reconocimiento de la diversidad en el estudiantado a partir de talleres y lecturas de poemas y cuentos afrodescendiente, para promover la cultura del respeto por la diferencia y desarrollar una compilación de escritos estudiantiles viajeros sobre literatura afrodescendiente, en clave del género, feminismo, violencia en el aula y *bullying*.

En consecuencia, para evidenciar las temáticas que no son fácilmente divulgadas en el aula, los talleres se orientaron bajo la combinación de dos conceptos complejos: el feminismo y la literatura afrodescendiente.

Criterios para la elección de los textos. Conciencia en la caverna

Los textos escogidos abordan temáticas como el *bullying*, discriminación, racismo, ser mujer y hombre, conflictos en el aula, representaciones sociales y construcción de la personalidad en escenarios como la escuela, además de ser cuentos y poemas afrodescendientes que reflejan la problemática social, fueron abordados con una perspectiva de género y feminista. Además, para la selección de estos criterios también tomé en cuenta que:

Desde el año 2011 y en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, los Ministerios de Educación y de Cultura han implementado acciones para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional propuso el diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y

media, a través del fortalecimiento de la escuela y la familia en la formación de lectores y escritores. (MEN, 2017)

Por tal razón en los cuentos y poemas abordados se promueve el respeto por la diferencia y el reconocimiento de la otredad.

Crterios para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura literaria

Para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el aula se tomaron en cuenta los DBA (2016) propuestos por el (MEN) los cuales son un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado, esto en concordancia con lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Lineamientos Curriculares en lenguaje (1998). Para efectos de esta investigación y de la secuencia de actividades sólo retomé dos de los Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje para el grado 9, los cuales son: primero, “confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular” (MEN. 2016. p. 40) para ello, fue necesario generar en el estudiantado las ganas de participar significativamente en el aula para promover la resolución de situaciones o problemas que abarquen su atención y pongan en juego su capacidad de inferencia.

Segundo, “analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones” (MEN. 2016. p. 40) para ello fue necesario viabilizar en los estudiantes la capacidad de determinación y reconocimiento de formas narrativas relacionadas con el abordaje de hechos en obras literarias. En este caso los cuentos y poemas.

Con el objeto de evitar la discriminación, también se necesitó de la escucha activa, ya que en ocasiones las palabras que utilizamos son estereotipos y prejuicios inadecuados, aunque



Foto 2. Estudiantes en clases, tomada durante la explicación del poema

Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2017) Medellín.

a veces parecen no significar nada suelen causar mucho daño a las personas que nos rodean. Las palabras nunca están desnudas.

Estructuras y caminos. La secuencia didáctica y sus sentires

Los momentos a nivel estructural de la secuencia de actividades son; antes, durante y después. El antes contiene la definición de actividades y todos aquellos criterios de selección de textos, es decir, el componente literario afrodescendiente, con el objeto de llenar de contenido riguroso las sesiones e iluminar los conocimientos previos. En él durante, se proyecta la metodología, las construcciones esperadas por parte del estudiantado y en el después se definen las actividades propias de la evaluación al igual que los posibles retos del proyecto.

Generalidades del antes. Iniciación al camino de la iluminación

Las actividades 1, 2 y 3 de la secuencia de actividades, correspondieron al momento de Apertura. El aula es un lugar para aprender y también para aprehender por medio de los sentidos olores, sabores y texturas, se generó la gran ocasión a estilo de Montes (2006) donde las sillas abandonaban las líneas

para convertirse en curvaturas amorfas, los bolsos y cuadernos se convirtieron en aliados estratégicos para descubrir al otro al igual que los alimentos y la *uramba* al estilo africano de carácter espiritual para armonizar el espacio y sensibilizar al estudiantado frente al reconocimiento del otro.



Foto 3. Estudiantes en clases, tomada durante la realización del ejercicio de entrevista
Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín

Generalidades del durante. Avanzando vamos llegando poco a poco a la iluminación

Las actividades 4, 5 y 6 corresponden al momento del durante, y estuvieron marcadas por actividades como; lecturas y elaboraciones de cuentos y poemas, diálogos de saberes, discusiones y debates sobre problemáticas de la cotidianidad, al igual que la explicación y elaboración de casos de estudio referentes a la violencia de género y la discriminación.

La cuarta y quinta actividad con el estudiantado, se apoyó en el desarrollo, de procesos donde se gestaba la posibilidad de abrir sus mentes a nuevas ideas, significados y significantes relacionados el cómo ser hombre y mujer en esta sociedad. Estas nuevas formas de ver el mundo se depositaron en escritos literarios que poco a poco dejaron su huella de manera transitoria en el entramado cognitivo estudiantil.

Como construcciones textuales principales se destacaron cuentos y poesía con perspectiva de género con la idea de confrontar al estudiantado con sus imaginarios colectivos y prejuicios.



Foto 4. Estudiantes en clase, tomada durante la realización de la maleta viajera
Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín

Lecturas de poemas como: *A yo soy ignorante* de Manuel Saturio Valencia, *Este poema*, de MutaBaruka, *Mujer* de Audre Lorde y *Alguien voló en pedazos a América* de Amiri Baraka, reflejan una visión del mundo racista, clasista y elitista, donde el color de piel y el fenotipo deciden si vale la pena o no la vida y el trato digno a una persona.

Generalidades del después. Llegamos a un nuevo comienzo a una nueva iluminación

El después de esta secuencia abarca las actividades 6, 7, 8 y 9 al igual que la evaluación a partir de una serie de elaboraciones textuales como escritura de cartas, construcciones de caso y lecturas en



Foto 5. Estudiantes en clases, tomada durante la explicación conceptual
Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín.

grupo. Así como la aplicación y resolución de instrumentos de investigación.

Cuadro sintético de actividades

| Actividad 1 | Descripción | Temáticas | Sesiones utilizadas | DBA |
|--|--|---|---------------------------------|---|
| <p>¿Qué pasaría sí?</p> <p>Objetivo enseñanza</p> <p>Reconocer los conceptos básicos sobre el género, la literatura afrodescendiente y la interseccionalidad.</p> <p>Objetivo aprendizaje</p> <p>Escribe objeciones y acuerdos frente a temas como género, literatura afrodescendiente e interseccionalidad.</p> | <p>Esta actividad se implementó a partir de premisas, frases y párrafos para identificar las ideas de género, literatura afrodescendiente e interseccionalidad (raza, género, etnia, clase y sexo) en el aula. Se preguntó por literatura abordada durante la etapa escolar y vivencias de la cotidianidad.</p> <p>Esta actividad contiene algunas bases que orientaron la construcción de la categoría de estereotipos étnicos, de género y violencia simbólica en el aula.</p> | <p>Estructura de la carta</p> <p>La carta</p> | <p>1</p> <p>1</p> | <p>Construye argumentos debidamente fundamentados</p> |
| <p>Actividad 2</p> <p>El juguete como personaje</p> <p>Objetivo de enseñanza</p> <p>Sensibilizar y promover la lectura y escritura de la carta.</p> | <p>Esta actividad se implementó para identificar las formas que tienen los estudiantes para establecer vínculos con los objetos y relacionarlos con determinado sexo o género en específico. Todo</p> | <p>La carta</p> <p>La premisa</p> | <p>1</p> <p>1</p> | <p>Construye argumentos debidamente fundamentados</p> |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>Objetivo de aprendizaje</p> <p>Escribe y argumenta la relación entre el objeto y el sexo o género de manera coherente.</p> | <p>ello a partir de la creación de un binomio textual donde debían escribir sobre el objeto.</p> <p>Se preguntó por cómo son las mujeres, hombres y los roles que desempeñan en los diferentes escenarios de la sociedad.</p> <p>Esta actividad puso en evidencia roles de género en la cotidianidad. Donde mujeres y hombres se diluyen en representaciones preconcebidas. Sirvió de guía para conformar la categoría de estereotipos étnicos, de género y violencia simbólica en el aula.</p> | | | |
| <p>Actividad 3</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>De poemas: <i>A yo que soy ignorante</i> de Manuel Satrio Valencia, <i>Canción del boga ausente</i> de Candelario Obeso y <i>Bullerengue</i> de Jorge Artel</p> <p>Cuentos: <i>Juul</i> de Gregie De Maeyer & Koen Vanmechelen, <i>La mitad de juan</i> de Gemma Lineas y África Fanlo. Ed. La Galera</p> | <p>Esta actividad se implementó para identificar las ideas de racismo, literatura afrodescendiente en relación con la cuentería, machismo y feminismo en el aula. Se preguntó por el <i>bullying</i> y las vivencias de la cotidianidad donde tuvieran lugar estas temáticas.</p> | <p>La estructura del cuento</p> <p>Escritura del cuento</p> <p>Estructura del poema (soneto)</p> | <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> | <p>Construye argumentos debidamente fundamentados.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|----------|---|
| <p>(cuento infantil)</p> <p>Objetivo enseñanza</p> <p>Reconocer los conceptos básicos sobre racismo, feminismo, machismo, literatura afrodescendiente en la cuentería la rima y la dicción.</p> <p>Objetivo de aprendizaje</p> <p>Identifica las partes del cuento y el poema</p> <p>Construye argumentos debidamente fundamentados sobre temáticas sociales como el machismo, el feminismo y en especial frente al <i>bullying</i> en la escuela.</p> | <p>Además se realizaron explicaciones conceptuales sobre el cuento y el poema.</p> <p>Esta actividad evidenció el desconocimiento de la dicción y el ritmo en el poema y sirvió de guía para conformar la categoría de estereotipos étnicos, de género y violencia simbólica en el aula.</p> | | | |
| <p>Actividad 4</p> <p>¿Hay alguien en tu clase que?</p> <p>Objetivo de enseñanza</p> <p>Identificar la estructura del texto argumentativo, el cuento y el soneto.</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Describe argumentos literarios de los cuentos y</p> | <p>Esta actividad se implementó para socavar por las diferencias y similitudes del estudiantado que coexisten en el aula y que determinan la forma de establecer vínculos entre pares.</p> <p>Se indagó por los conceptos básicos a nivel</p> | <p>Estructura del texto argumentativo</p> <p>2</p> | <p>3</p> | <p>Valora la solidez de un argumento frente a la relevancia y suficiencia de la evidencia presentada.</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---------------------------------|---|
| <p>poemas afrodescendientes abordados en clase para comparar las problemáticas sociales que se plantean en relación con la realidad del aula.</p> | <p>estructural del cuento y el soneto.</p> <p>Se preguntó por ideas, pensamientos y emociones generadas por determinadas personas al interior del grupo. (se depositó en la maleta viajera)</p> <p>Esta actividad sirvió de guía para conformar la categoría de estereotipos étnicos, de género y violencia simbólica en el aula y enseñanza de la literatura afrodescendiente.</p> | | | |
| <p>Actividad 5</p> <p>Lectura en voz alta de poemas afrodescendientes <i>Majestad negra</i> de Luis Pales Matos. Y <i>África grita</i> de Lucrecia Panchano. <i>Dinga y Mandinga</i> de Teresa Martínez</p> <p>Objetivo de enseñanza Identificar las temáticas del racismo y la discriminación en los poemas de Lucrecia Panchano <i>África grita</i> y Luis Pales Matos, <i>Majestad negra</i></p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> | <p>Esta actividad se utilizó para desplegar prejuicios y estereotipos étnicos en el aula a partir de la literatura afrodescendiente.</p> <p>Se indagó por los conceptos del texto argumentativo y la carta.</p> <p>Se indagó por los argumentos presentes en los poemas que permiten leer una narrativa.</p> <p>Se preguntó por ideas, pensamientos y emociones suscitadas a partir de la</p> | <p>Escritura del texto argumentativo</p> <p>o</p> <p>La carta</p> | <p>1</p> <p>1</p> | <p>Valora la solidez de un argumento frente a la relevancia y suficiencia de la evidencia presentada.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>Describe argumentos literarios de los poemas afrodescendientes abordados en clase.</p> | <p>lectura de los poemas. (se depositó en la maleta viajera)</p> <p>Esta actividad sirvió de guía para conformar la categoría de enseñanza de la literatura afrodescendiente</p> | | | |
| <p>Actividad 6</p> <p>¿Quién nos dijo lo que somos? A partir de la lectura del poema, <i>Mujer</i> de Audre Geraldine Lorde (a cargo de lxs estudiantes)</p> <p>Objetivo de enseñanza</p> <p>Identificar las concepciones e ideas que recaen sobre la mujer en la sociedad y los conceptos de identidad de género, perspectiva de género, perspectiva feminista y homofobia en la escuela.</p> <p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Describe y argumenta casos de maltrato hacia la mujer en la sociedad.</p> | <p>Esta actividad se implementó para identificar las percepciones de lxs estudiantes sobre los conceptos de identidad de género, perspectiva de género, perspectiva feminista y homofobia en la escuela como prácticas conexas de intolerancia.</p> <p>Se preguntó por ideas, pensamientos y emociones suscitadas a partir de la lectura del poema. (se depositó en la maleta viajera)</p> <p>Se indagó por la mujer y los conflictos en los que la sociedad la presenta como víctima.</p> <p>Esta actividad sirvió de guía para conformar la</p> | <p>La premisa 1</p> <p>La carta 1 (cadáver exquisito)</p> <p>El poema 2</p> <p>3</p> | | <p>Utiliza el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Plantea soluciones a conflictos en la escuela. | categoría de estereotipos étnicos de género y violencia simbólica en el aula. | | | |
| <p>Actividad 7</p> <p>¿Cómo miramos?</p> <p>Objetivo de aprendizaje</p> <p>Promueve la cultura del respeto por la diversidad cultural y de género mediante el abordaje de cuentos y poesías.</p> <p>Objetivo de enseñanza</p> <p>Describir de manera coherente premisas y argumentos en forma de cartas para la maleta viejera</p> | <p>Esta actividad se utilizó para evitar la discriminación en el aula y generar espacios para la escucha.</p> <p>Se preguntó por ideas, pensamientos y emociones suscitadas a partir de la lectura de cartas construidas por lxs mismxs estudiantes. (depositadas en la maleta viajera)</p> <p>Se indagó por la mujer, el hombre, la piel y su representación, los conflictos en el aula y la sociedad.</p> <p>Esta actividad sirvió de guía para conformar la categoría de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el aula.</p> | <p>La premisa</p> <p>La carta (elemento comunicativo)</p> | <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> | <p>Valora la solidez de un argumento frente a la relevancia y suficiencia de la evidencia presentada.</p> |
| <p>Actividad 8</p> <p>¿Cómo nos nombramos?</p> | <p>Esta actividad se utilizó para dialogar, escribir e</p> | <p>El cuento</p> | <p>1</p> | <p>Utiliza el diálogo y la argumentación</p> |

| | | | | |
|---|--|-------------------|-----------------|--|
| <p>Objetivo de aprendizaje</p> <p>Reconoce de la diversidad por medio de la literatura afrodescendiente oral y escrita desde una perspectiva de feminista.</p> | <p>identificar los portes de la literatura afrodescendiente en el aula a partir de alguna premisa, carta o cuento.</p> | <p>La carta</p> | <p>1</p> | <p>para superar</p> |
| <p>Objetivo de aprendizaje</p> <p>Participa con respeto de la maleta viajera</p> | <p>Se preguntó por ideas, pensamientos y emociones suscitadas a partir de la lectura de cartas construidas por lxs mismxs estudiantes. (depositadas en la maleta viajera)</p> <p>Se preguntó por aprendizajes nuevos en relación con el feminismo.</p> <p>Se indagó por conceptos como literatura afrodescendiente, identidad de género, perspectiva de género y perspectiva feminista.</p> <p>Esta actividad sirvió de guía para conformar la categoría de reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el aula.</p> | <p>La premisa</p> | <p>1</p> | <p>enfrentamientos y posiciones antagónicas.</p> |

Tabla 4 Actividades que se realizaron durante la práctica en la I.E.J.E.C.

3.3 Consideraciones éticas. Del por qué tener en cuenta al otro

En diálogo con las consideraciones: “la ética entendida como el saber que reflexiona sobre las acciones reguladoras de los comportamientos sociales y del ejercicio de la voluntad individual” (Galeano.2017. p.81) a partir de allí, este trabajo se preocupó por lo siguiente: la integralidad de los participantes, confidencialidad y anonimato de la información personal del estudiantado y el uso de consentimientos informados para los padres, el estudiantado y los administrativos encargados del proceso en la Institución Educativa José Eusebio Caro. (Ver Anexo 1 modelo de consentimiento informado utilizado en el aula para informar al estudiante, padres de familia y administrativos sobre el proceso y objeto de la práctica de la docente en formación)

Seguidamente, para efectos del análisis e interpretación de la información, se tomó en cuenta los estudios de caso, los cuales analizan problemas que son de interés general, pero que tocan con la interioridad del estudiantado participante a partir de la maleta viajera. Y las técnicas de sistematización, como la codificación de variables para caracterizar los datos para establecer relaciones con la teoría feminista y la interseccionalidad del estudiantado.

Por consiguiente, este trabajo se inscribe dentro de la investigación cualitativa y el enfoque de investigación feminista, en aras de la enseñanza de la literatura afrodescendiente, con perspectiva feminista. De lo que se desprende, la descripción propia del proceso metodológico, así como los procesos de recolección de la información, análisis e interpretación de ésta, al igual que se describen los criterios de selección, los y las participantes y finalmente se da cuenta de las consideraciones éticas del proceso investigativo.

Para concluir con algunas lecturas orales – grupales y aplicación y socialización de instrumentos a estudiantes que giran en torno a ese descubrir temático del estudiantado.

Por último, esbozaré en el siguiente capítulo un conglomerado de relaciones de sentido en torno a las categorías que surgieron durante la investigación, como resultado de la sistematización de las producciones del estudiantado en la maleta viajera.

En consecuencia, mostraré concisamente las categorías que surgieron al instante de coordinar la información obtenida de la propuesta de investigación.

Capítulo IV. Análisis de la información. Pensamiento y color una mirada holística

El análisis de datos de la investigación *Apuesta por la diversidad étnica, de género y cultural en el marco de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista en la escuela secundaria* tuvo como objetivo principal, acercar al estudiantado a la literatura afrodescendiente poniéndonos los lentes de la perspectiva de género en aras de fortalecer el reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural. En un segundo plano, posibilitar una experiencia estética de cara al reconocimiento del otro en el aula a partir de la literatura afrodescendiente, y por último, promover la cultura del respeto por la diversidad para compilar la producción del estudiantado en una maleta viajera.

Por tal razón, los conceptos que se plantearon al inicio de la investigación, fueron: interseccionalidad, feminismo, literatura afrodescendiente, género, discriminación y racismo. Sin embargo, durante el desarrollo de la maleta viajera, en la codificación y



Foto 6. Estudiantes en clases, tomada durante la realización del ejercicio

¿cómo nombramos?

Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín.

específicamente en la compilación de textos, por medio de algunos párrafos, premisas, frases y comentarios que tuvieron lugar en el desarrollo de las clases, surgieron en la sistematización otros conceptos que difieren en sentido y contenido a los

iniciales. Estos son: enseñanza de la literatura afrodescendiente v/s literatura de negros y esclavos, estereotipos de género y violencia simbólica en el aula y reconocimiento de la diversidad de género, étnica y cultural.

4.1 Significaste finales. Luces, sentidos que iluminaron la caverna

El análisis de datos se abordó teóricamente desde un estudio cualitativo y su elaboración corresponde con los datos obtenidos durante la interacción en el aula. De esta forma, este trabajo de grado permite introducirse gradualmente en los datos teniendo en cuenta que éste sólo deja ver la capa externa de los fenómenos, por ello se hace necesario ponerse los lentes para ver más allá, de allí la importancia de profundizar y dejar sin mayor enmendadura las palabras y la voz del estudiantado con el objeto de conocer y develar con los datos un puente con la teoría que existe en relación con los fenómenos en cuestión.

En ese orden de ideas, se procedió a detectar las temáticas emergentes en el corpus del discurso del estudiantado participante de los talleres. Corpus que está cargado de significantes y significados de 10 estudiantes de los cuales 5 son mujeres y 5 son hombres. Por lo anterior, emergen las categorías de: estereotipos de género y violencia simbólica en el aula, enseñanza de la literatura afrodescendiente y reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y de género. Estas categorías conforman el conjunto de datos en su totalidad, extraídos de los diarios pedagógicos, las entrevistas semiestructuradas, las premisas, las cartas y la maleta viajera.

Asímismo, queda claro que la investigación es un acto creativo y como tal, se presentan los resultados de los análisis de las entrevistas, premisas, cartas, maleta viajera y diarios pedagógicos aplicados en los talleres e intervenciones en el aula, así como de las observaciones, registradas durante la práctica pedagógica I y II.

4.2 Enseñanza de la literatura afrodescendiente

Esta categoría surge en el marco de la opinión que el estudiantado proyectó sobre la literatura afrodescendiente a raíz de su lectura en el aula, de la cual se originaron estereotipos étnicos y raciales que aún subsisten en el imaginario estudiantil y se han acuñado históricamente a la comunidad descendiente de África. Por lo cual, el sentido sobre la literatura afrodescendiente que prevaleció en el estudiantado, se situó en una visión pobre y desfavorecida que se desprende de la apreciación que tienen de lo afrodescendiente.

En el inventario de textos leídos en el aula, se atravesó la literatura afrodescendiente como estrategia de reconocimiento a nivel literario de la otredad. Entendiendo literatura afrodescendiente como aquella que comprende:

Todo un proceso de hibridación cultural que le heredó unas características y unos elementos muy propios, los cuales si bien no la convierten en un género nuevo, si le ameritan un tratamiento especial dentro del conglomerado de expresiones o movimientos que hacen parte de la historia de la literatura colombiana y un reconocimiento mayor al que tiene, dentro del canon de las letras del país. (Escobar. 2012. p.3)

Literatura que en el aula, ha tomado un matiz fuerte debido a su composición temática. A partir de lectura de poemas y cuentos de autores/as como: Mary Grueso Romero, Maria Elsinia Valencia, Amalia Lu Poso Figueroa, Muta Baruka, Audre Lorde, Amiri Baraka, Candelario Obeso y Jorge Artel hicieron a través de este proyecto galanura en el aula, como poetas, escritores/as afrodescendientes y literatos/as que hablan de la vida, de la educación, de la escuela, del ser y de la humanidad en general como particularidades coyunturales a abordar en la escuela.

Es decir, la literatura afrodescendiente se posesionó como la ruta por la cual el estudiantado transitó los nuevos aprendizajes sobre el ser mujer u hombre. Aunque en el aula haya sido asumida como *la literatura de negros o esclavos* obviamente marcada por la figura del estereotipo y el prejuicio.

Algunos de los estereotipos y prejuicios que surgieron giraron en torno a las mujeres negras y sus rasgos fenotípicos, de allí la importancia de una educación feminista al estilo de bell hooks, la cual afirma que es imprescindible que haya educación feminista en las escuelas pues solo así se garantizará el crecimiento de mujeres y hombres libres de sexismo. Y este es el punto en el que el PEI de la I.E.J.E.C. se queda corta, pues no hay ninguna mención a las mujeres, solo escuetamente para hablar del uniforme.

En este mismo sentido, Lloreda, plantea que la literatura afrodescendiente para el caso de Colombia,

Siempre ha estado condenada al olvido, situación que se puede catalogar como un acto de discriminación racial, porque de qué otra manera se puede explicar que escritores de tan alta categoría como: Arnoldo Palacios, Candelario Obeso, Jorge Artel (1909-1994), Carlos Arturo Truque (1927-1970), Helcía Martán Góngora (1920-1984), Zapata Olivella (1920-2004), Alfredo Vanin Romero (1950-), María Grueso Romero (1947-), se encuentre relegados por parte de la educación nacional. (2016. p.28)

Por esta razón, la literatura afrodescendiente ocupó el lugar del encuentro con el otro, del descubrimiento de la existencia en su máxima expresión de la otredad. Pues a raíz de las actividades realizadas con base en los objetivos de enseñanza - aprendizaje, el estudiantado asumió una nueva forma de ver la literatura y un nuevo espacio al interior de esta llamada literatura afrodescendiente.

En ese mismo sentido, la literatura afrodescendiente que se desarrolló en la I.E.J.E.C. a partir de lecturas de cuentos y poemas afrodescendiente se orientó a descubrir e interpelar las historias vividas por parte de la comunidad descendiente de África en América, por eso por medio de los poemas y cuentos leídos en el aula se resaltaron características como la supervivencia a nivel tradicional de las costumbres africanas al interior de las diversas comunidades afrocolombianas, los estereotipos que han surgido como resultado de la trata negrera, los prejuicios y construcciones sociales que recaen sobre la comunidad y principalmente sus aportes a la cultura colombiana, así como el abordaje de casos relacionados con las mujeres y sus condiciones precarias a nivel social que devienen de un sistema capitalista que ha penetrado las estructuras de la escuela.

Asimismo, se desarrolló a partir del tercer objetivo específico de esta investigación, la compilación de textos relacionados con la literatura afrodescendiente y sus sentires en el aula. Es decir, para promover la cultura del respeto por la diversidad y compilar la producción del estudiantado en una maleta viajera fue necesario agrupar las frases,

premisas y comentarios que realizaba el estudiantado durante la clase a la hora de relacionarse o participar en el desarrollo de la clase.

Algunas de las expresiones que surgieron durante las sesiones y que pertenecen a los diarios pedagógicos y a la maleta viajera son:

Preguntas, premisas y fragmentos

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Pregunta: ¿Qué crees que es la interseccionalidad?</p> | <p>Pregunta: ¿Qué crees que es la literatura afrodescendiente?</p> | <p>Fragmentos de cartas sobre frases célebres 1. negra nieves Vs blancanieves</p> | <p>Fragmentos de cartas sobre análisis letra de canción si Dios fuera negro de Rubén Blades.</p> |
| <p>“La política porque si uno se sale de la norma va para la cárcel” “La familia, porque uno no puede hacer lo que quiere, siempre debe obedecer” “La escuela, porque aquí aprendemos cosas que a veces no necesitamos y debemos comportarnos bien a toda hora “La cultura, porque uno siempre debe estar bien y bonito, flaca, delgada, maquilladita y todo eso” “La publicidad, porque nos venden las cosas que necesitamos y nos hace comprar cada día más y más”</p> | <p>“Es literatura de los negros de África” “Es de la madre África, de los esclavos” “Es de los negros que son lo mismo” “Es literatura para relacionarse con el mundo oscuro”</p> | <p>"Si fuera negra nieves todos seríamos negros y fuéramos normales y no discriminarían a nadie por ser negro o color cafecito oscuro" "Blancanieves hace referencia a la pureza, pero si fuera negra nieves, también" "Blancanieves era una vagabunda que vivía con siete enanos jajajja pero era la pureza o algo así"</p> | <p>"Yo no concibo un ángel negro, es como decir que el diablo es blanco o mejor dicho es blasfemar" "Esa canción está maldita, como va a decir que negro el papa, es como parecida a ese poema que leímos del poeta negro que quemaron vivo y quien sabe realmente porque lo quemaron" "Nosotras pensamos que si es posible puesto que nadie ni el gobierno ni la nasa nos dicen la realidad real, todos mienten, miente mi mamá a mi abuelita para salirse ahora el gobierno mejor dicho profe uumm"</p> |

Tabla 5 Respuestas a preguntas, premisas y fragmentos de estudiantes.

Po tal razón, en las sesiones de durante de la secuencia didáctica, la lectura de los poemas y cuentos propició que brotaran a modo de comentarios, algunas representaciones, imágenes, prejuicios y estereotipos sobre el ser mujer u hombre afrodescendiente y en especial sobre la literatura afrodescendiente. Ese impacto se reflejó en el contenido de las cartas, frases y comentarios en el aula y en la maleta viajera.

Las explicaciones contextuales como: tipos de textos y construcciones sociales estereotipadas, la carta y sus partes, lectura del cuento *Juul* de Gregie De Maeyer & Koen Vanmechelen y las actividades, ¿Quién nos dijo lo que somos...?, ¿Cómo miramos?, el juguete como personaje, construcción de casos Ubuntu, soy porque somos, explicación y escritura de premisas y aplicación de instrumentos; hicieron parte de un entramado conceptual holístico para leer la realidad que nos rodea. En tal sentido, se hizo evidente por medio del lenguaje acercar al estudiantado a algunas construcciones sociales sobre ser hombre y mujer, desde una mirada más crítica a los contenidos que tienen muchas de las expresiones prejuiciadas y estereotipadas que hacen referencia a la mujer y al hombre como objetos y no como sujetos.

En suma, así como Escobar (2012) y Lloreda (2016) puedo concluir que la literatura afrodescendiente en la escuela al igual que en la I.E.J.E.C. tiene poca aceptación porque no está dentro del canon literario y porque no hay la suficiente planta docente que aborde el tema entre otros. Por tanto, genera en el estudiante una carencia o falta de apropiación e identificación de ésta como parte esencial de la cultura por ende de la educación y la escuela.

Y aunque en esta práctica el lugar de la literatura afrodescendiente allá estado vinculado al reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural, se hizo evidente que el estudiantado apenas está iniciando el camino hacia el descubrir de la literatura afrodescendiente, hacia sus cimientos que, como expresión artística y cultural deviene de la comunidad descendiente de África para quedarse en la escuela.

4.3 Estereotipos étnicos, de género y violencia simbólica en el aula

Esta categoría recoge los sentires del estudiantado en materia de relaciones directas e indirectas con el otro en el aula. Retoma los estereotipos étnicos y de género como móviles principales a la hora de realizar un juicio o establecer alguna comunicación con alguien. De allí, el sentido que abarca, está sustentado en la violencia simbólica.

En torno a la violencia simbólica, Fernández (2005) plantea que es el fenómeno de la dominación masculina, bajo un complejo proceso que afecta a los agentes sin distinción de géneros. Sin embargo, existen formas de dominación simbólicas en casi todos los contextos sociales y culturales.

Durante la lectura del cuento de *Juul* de Maeyer Gregie & Vanmechelen Koen, el estudiantado enunció los estereotipos de género y que como móviles principales de la violencia simbólica que se da en el aula, “*Juul es un*

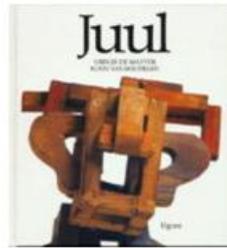


Foto 7. Cuento Juul, tomada durante la lectura del cuento y la explicación de sus partes
Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2018) Medellín.

suicida” (sic) “*Juul es un marica, porque se deja decir bobadas*” (sic), “*Juul es un pendejo, con ese pelo rojo y bien flaco, mejor que se mate*” (sic) “*yo de Juul los espero a la salida y les roseo acido por discriminadores*” (sic) y al igual que los prejuicios sociales, son uno de los hallazgos principales de esta investigación y el motor que impulsó el trabajo en el aula de cara al reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en el marco del feminismo y la literatura afrodescendiente. A partir de allí, podemos afirmar que dentro de los aciertos más importantes se encuentra que el estudiantado entrevistado, manifiesta conocer variadas formas de violencia simbólica ejercida por sus mismos compañeros y compañeras.

Del mismo modo, en cuanto a los estereotipo Lamas (1996) posiciona el feminismo como alternativa para combatirlos, al referirse al feminismo como aquel que, “al interrogarse

sobre la desigualdad social de mujeres y hombres, ha desembocado en la simbolización de la diferencia sexual y las estructuras de que dan forma al poder genérico hegemónico: masculino y heterosexual” (2000.p.363) en este sentido, el poder hegemónico en términos de economía reposa en el hombre, por ello todo el paradigma educativo está construido a partir de una sola visión. Esta visión ha permeado la escuela generando divisiones y jerarquías las cuales son la causa principal de los estereotipos étnicos y de género en la escuela.

Tanto Fernández (2005) como Lamas (1996) concluyen que el poder hegemónicamente reposa en el género masculino y se vincula principalmente por medio del lenguaje en el ámbito educativo. A raíz de esto, se originaron en el aula estereotipos de género como: “las mujeres son para el hogar” (sic) “*las mujeres son para tener los hijos y cuidarlos*”, “*mujer que se respete debe lucir bonita y no ser gorda*” (sic) y étnicos como: “*Las negras las violaron porque eran más calientes y eran propiedad de los amos*” (sic)

Por esta razón, decidí utilizar el lenguaje literario afrodescendiente con los poemas de Muta Baruka y Amiri Baraka entre otros, para desarticular jerarquías y estereotipos étnicos. Mientras que los estereotipos de género, que se presentan en la escuela como algo natural, los trabajé a partir de lecturas de cuentos como *Juul* de Gregie De Maeyer & Koen Vanmechelen y *La mitad de Juan* de Gemma, Lineas & África, Fanlo.

Todos estos textos algunos de corte afrodescendiente, abordan temáticas como el destierro, la violencia intrafamiliar, las violencias sexuales, el matoneo en la escuela, el conflicto armado entre otros, como alternativa para la interculturalidad, que “más que interpelarnos a ver-pensar-sentir esas “otras culturas”, nos hace ver-pensar-sentir la propia, relativizarla, historizarla, complejizarla” (Riedemann et al. 2016. p.7) es decir, la interseccionalidad como posible realidad a vivir en el aula, es una alternativa propia y real, que nos invita a un ejercicio democrático, a devolverle la voz a aquellos que hemos subalternizado con todas las dificultades y conflictos que ello supone.

De manera similar, el estudiantado también deja por sentado que el aula es un lugar para ser, crecer, aprender y desaprender. No obstante, esto no ha sido un componente a tener en cuenta para dejar de extender patrones culturales asociados a las construcciones sociales de género negativas en el aula. Pues al igual que Ngozi (2016)

La triste verdad es que nuestro mundo está repleto de hombres y mujeres a quienes no les gustan las mujeres poderosas. Nos han condicionado tanto con que el poder es masculino que una mujer poderosa nos parece una aberración. Y como tal la vigilan. De una mujer poderosa nos preguntamos: ¿Es humilde? ¿Sonríe? ¿Es lo bastante agradecida? ¿Tiene también su lado doméstico? Preguntas que no nos planteamos de los hombres poderosos, lo cual prueba que no nos incomoda el poder en sí, sino las mujeres. Juzgamos más duramente a las mujeres poderosas que a los hombres poderosos. Y el Feminismo mal interpretado lo hace posible. (p.17)

Tales construcciones sociales étnicas y de género en el aula, como el feminismo mal interpretado, tiene que ver con la violencia de género que ejercen algunos estudiantes sobre otros a partir de comentarios y apodos. Y a propósito de ello, esboza, Belausteguigoitia & Mingo la existencia en la cotidianidad de “el carácter violento y "abusivo" de los niños sobre las niñas, y en ocasiones también sobre las maestras, especialmente en escuelas de nivel medio superior.” (1999. p. 21) es claro entonces, reconocer que, la violencia masculina en diferentes manifestaciones, también forma parte coyuntural de la vida escolar.

Adicionalmente, la violencia simbólica y la discriminación en todas sus manifestaciones, también son fenómenos que operan de manera particular en el aula. No hay distinción de sexo, género, religión e ideología política. Es decir, la interseccionalidad que deviene de la realidad en que vivimos, entendiendo esta como:

Las categorías de género y raza separadamente, no pueden dar cuenta de la violencia contra las “mujeres de color” en el contexto del capitalismo global, ni de las prácticas discursivas institucionales de opresión contra las mujeres indígenas y campesinas. Remarcamos que el capitalismo es un sistema de explotación de clases, que simultáneamente surge generizado, heterosexualizado y racializado. (Manamí et al. 2016. p. 16)

De allí la interseccionalidad como entramado social que abarca, raza, género, sexo y clase en la escuela. Y que en últimas no ha sido un impedimento para que todo el conjunto de estudiantes ejerzan la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones de manera negativa.

Durante la lectura del poema *Dinga y mandinga* de Teresa Martínez del texto *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*, y *A yo que soy ignorante* de Manuel Saturio Valencia,



Foto 8. Libro Antología de Mujeres Poetas Afrocolombianas, tomada durante la lectura del poema *Dinga y mandinga*. Afrodescendencia. Chavez Mena, Vanessa. I.E.J.E.C. (2017) Medellín

surgieron estereotipos étnicos que se reflejaron luego en el aula de manera negativa. Algunxs estudiantes hicieron mofas del habla y de la rima poética de la región pacífica expuesta en la dicción de los poemas. “profe, ¿allá por qué hablan así?” (sic) “por qué son tan pegados para hablar” (sic) “no se entiende casi nada, los negros y los costeños hablan pegao y como

coquiao” (sic)

Asimismo, durante la etapa final de la clase, se golpearon y empujaron algunxs para salir a reclamar el refrigerio. En este orden de ideas, hay el que empuja, el que grita, el que rechaza y somete a sus compañeros basado en el sistema binario entendiendo este como: “Nuestra sociedad está dividida en dos géneros, hombres y mujeres. El sexo femenino va unido al género mujer, y el sexo masculino al género hombre. Este sistema no contempla los cuerpos que no se corresponden con esta división, ni los cuerpos que asumen géneros correspondientes a los que esta sociedad ha asignado (personas trans, marimachos, mariquitas afeminados...)” (Steilas. 2015. p. 6) es decir, discriminación, étnica, cultural, de género y por orientación sexual, ligada a la heteronormatividad, como algo histórico de la cual podemos afirmar que:

En el pasado y presente de la historia de Colombia, coherente con la constitución del Estado patriarcal moderno, han existido varones que se han

apropiado la tarea de defender la heterosexualidad como norma, la familia nuclear y controlar el uso del cuerpo y la sexualidad por parte de los varones. Como se observó, son hombres que desde lugares de prestigio y visibilidad cuentan con un poder performativo, desde el cual han emitido mensajes que presionan la permanencia de simbólicos que mantienen la diversidad sexual y de género en un lugar de subordinación y desventaja. (Bustamante. 2013. p 178)

Del examen anterior, podemos concluir que los estereotipos étnicos, de género y la violencia simbólica en el aula han generado una visión negativa marcadamente diferenciada de lo que es ser mujer y hombre.

Hoy algunxs estudiantes recurren a comentarios como: “el género es hablar de maricas y mujeres lesbianas” (sic) “los hombres deben ser fuertes y varoniles”(sic), “las mujeres deben ser delicadas y bonitas” (sic), para nombrar y determinar al otro, sin entender el hecho de la diversidad y la multiplicidad de expresiones que hacen parte de la humanidad.

Por tal razón, en la secuencia didáctica en las sesiones del antes, se promovieron a manera de indagación por los aprendizajes previos, las temáticas de género, perspectiva de género, identidad de género, LGTBIQ, sexismo, etnia, negro (a) y raza. Al igual que una breve contextualización conceptual sobre el género, racismo, xenofobia, feminismo, machismo, perspectiva de género, *bullying*, interseccionalidad, violencia simbólica y de género como prácticas naturalizadas en el aula.

Cada encuentro permitió mover en el estudiantado, un logro al participar en actividades diferenciadas que nutren su persona, así como construir las condiciones para gestar la maleta viajera entre todos y todas.

El primero, segundo, tercero, cuarto y quinto encuentro con los/as estudiantes, se fundamentó en descubrir las líneas y sentires de éstos en relación con el otro. Es decir la forma de proceder frente a su par narrada desde sus propias voces. Como pretexto se realizó una lluvia de ideas seguida de algunas explicaciones conceptuales que abordan el género, la perspectiva de género, la identidad de género, la sigla LGTBI y sus implicaciones en la escuela, el sexismo, la etnia, la nominación de negro (a) y raza. Seguidamente, se realizó la contextualización y explicación conceptual sobre el racismo, la

xenofobia, el feminismo v/s machismo, el *Bullying*, la interseccionalidad y violencia simbólica como prácticas naturalizadas en el aula. Para terminar cada explicación se solicitaba una construcción textual para ingresar a la maleta viajera.

Algunas de las expresiones que surgieron durante las sesiones y que pertenecen a los diarios pedagógicos son:

Premisas y preguntas en el aula

| ¿Qué consideras que es el género? | ¿Cómo son las mujeres? | ¿Te han discriminado alguna vez y por qué? |
|--|---|--|
| “Yo creo que uno puede ser como quiera, demalas la gente” | “Chillonas y a veces muy histéricas” | “Sí, por mi cabello, supuestamente es seco y tieso” |
| “Es que si uno es bisexual o gay eso no es nada malo, eso es la naturaleza humana” | “Tiernas, buenas, delicadas, bonitas” | “Sí, porque no tengo culo ni tetas y suerte todo el mundo” |
| “Formas de ser hombre y mujer” | “Delicadas y sencillas, buenas madres y todo eso” | “Sí, porque soy bonita y a las demás le da envidia” |
| | | “Sí, por la forma como me visto” |

Tabla 6 Expresiones sobre género, mujeres y discriminación.

En conclusión, me arrojé a decir entonces que, dichos actos de violencia, son perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género que surgen en el marco de la dinámica desigual de hombres y mujeres frente al poder. Por ello, la forma marcadamente diferenciada de vivir las experiencias de las niñas y los niños frente a la vulnerabilidad de unos y otras en determinada situación de violencia. Por esta razón, en la I.E.J.E.C. existen tocamientos sin consentimiento, amenazas explícitas, actos de violencia física, *bullying*, acoso verbal, psicológico y sexual como prácticas naturalizadas por el estudiantado propias de una violencia simbólica.

4.4 Reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural

Esta categoría responde a los sentires y avances del estudiantado en relación con los objetivos planteados en esta investigación. Abarca algunas conquistas y luces que surgieron en el aula durante la realización de las intervenciones.

El reconocimiento de la diversidad cultural implica una revisión de nuestras alusiones a la diversidad a la luz de la colonialidad del poder. No es gratuito que todavía hoy en gran parte de la literatura tradicional que se lee en la escuela, la mujer indígena y africana aparezca al margen del texto que pretende sumergirlas, a la indígena en lo mestizo, a la africana en lo blanco u occidental.

A propósito de la lectura del poema *Alguien voló en pedazos a América* de Amiri Baraka y *Negra soy* de Mary Grueso Romero el estudiantado planteó comentarios como “las mujeres negras que no estudian y tienen muchos hijos son pobres y a veces son como bruticas” (sic) “hay muchas mujeres negras les gusta tener muchos hijos y les encanta cambiar de pareja” (sic), “yo no entiendo por qué las negras tienen tantos hijos sino tienen un peso para ellas comer”(sic) “el cabello de las indias es para las negras que no les gusta como lo tienen” (sic) “las indias por lo menos no se dejan ver casi en la ciudad ocultan a veces su miseria, pero las negras profe si les gusta mucho trabajar en casas de familias, yo conozco varias, son amigas de mi mamá”(sic) estos comentarios hacen parte de la maleta viajera de sentimientos y emociones en el marco del reconocimiento de la literatura afrodescendiente como aquella que habla y cuenta múltiples realidades de la gente descendiente de África.

A partir de este hecho, es factible reconocer que los estereotipos étnicos y de género circulan en el aula como móviles de la violencia simbólica. Entendiendo estereotipo como un conjunto o constructo de creencias convencionalizadas en relación con las características de un grupo particular. Algunos grupos étnicos, retoman los estereotipos como generalizaciones negativas concernientes a los rasgos, lo cual es injustificado. Y este es el caso de lxs estudiantes de 9.c. pues no hay un reconocimiento del otro como un sujeto al cual la historia le ha moldeado la vida. En la lectura de los poemas, sólo se centraron en algunos hechos y olvidaron otros que evidenciaban el accionar de todo un dispositivo hegemónico y salvaje como lo es el capitalismo.

Algunxs estudiantes utilizan a sus compañeros (as) para demostrar un control al interior del aula y establecer un orden. Este fenómeno se desarrolla a partir de gritos, apodos, empujones y golpes, con patrones que se van reproduciendo a través de mensajes como: “a vos que te pasa” (sic) “estas tarada o qué” (sic) “te estas embobando, “no se te olvide como es conmigo” (sic) así como íconos o signos que vinculan la discriminación y la desigualdad no solo hacia la mujer sino hacia todo el estudiantado en general.

En este orden de ideas, la violencia de género como flagelo, es decir, como expresión violenta de diversas formas, tales como: física, psicológica, sexual, económico patrimonial, social, simbólica o ambiental; teóricamente, incluye cualquier acto de fuerza contra el cuerpo de la mujer, generando como resultado el riesgo de producir daño alguno contra la víctima. En el aula, utilizan comentarios y espacios entre clases para acosar e insultar a la víctima, quien también cae en un doble juego y se convierte en victimario gradualmente. “vea pues a esta, a mí no me empuje cabrona” (sic) “tan metida, sapa” (sic) “por qué no se calla, nadie le pidió su opinión” (sic)

Por consiguiente, el estudiantado ha naturalizado las prácticas de violencia y entre ellas la violencia de género verbal y física mayoritariamente, las cuales se han diluido como una simple forma de ver y someter a la mujer en el aula como algo normal. Es decir, tiene multitud de manifestaciones y, en algunos casos, no son percibidas como tal violencia. En la escuela, se perpetúa con frases, gritos, empujones y golpes en los glúteos, piernas y jalones de cabello acompañados de comentarios racistas y LGTBIQ fóbicos.

No debemos olvidar que la diversidad de Colombia es tal, que se promueve como una característica esencial de la humanidad o patrimonio que debe valorarse porque compone uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones. Bajo esa tesitura, el reconocimiento de la diversidad en el aula, se presenta de manera parca. Sólo se logran vislumbrar unos pocos vistazos sobre la cuestión.

Por tal razón, esta investigación reconoce que el desarrollo de los sujetos no es igual para todos, y en este sentido, el Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad de Medellín en asocio con la Secretaría de Cultura Ciudadana & Universidad de Antioquia entienden que:

El habla, la escucha, la escritura y la lectura, en su estrecha e indisoluble relación con el conocimiento y la comunicación, la cultura y la educación, están en la base de la constitución y la articulación ética y política de las subjetividades (una vida consigo mismo) y las sociabilidades (una vida junto con otros). (2016. p.8).

La diversidad es consigo mismo y con otros, y como elementos tanto la escucha, como el habla y la lectura hacen parte de la diversidad de la escuela, la cual día a día se ve transformada por la introducción de prácticas y dinámicas sociales en ocasiones estereotipadas. Y en la I.E.J.E.C. el relacionamiento con el otro en términos de reconocerlo como diferente a mí pero con los mismos derechos que yo en términos legales, ha hecho de la diversidad cultural una condición y un estado predilecto para la hostilidad.

Reconocen su existencia en un nivel social en el marco del establecimiento de vínculos afectivo educativos. Sin embargo, este reconocimiento no es suficiente para impedir que entre los mismos vínculos que establecen entre pares, se gesticule la violencia simbólica y de género como un hecho natural.

Es claro entonces que la violencia simbólica, se contraponen a la perspectiva de género en el aula, y se configura como un hito importante por medio de la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista.

En el desarrollo de las sesiones del después de la secuencia didáctica, específicamente en el décimo, undécimo y décimo-segundo encuentro con el estudiantado, se desarrollaron actividades de conclusión y recogida de evaluación de saberes y logros. Atravesados los nuevos aprendizajes por una perspectiva feminista y de género, generaron una serie de comentarios y creaciones textuales rigurosas.

Sin embargo, se admite que la movilización de aprendizajes no rompió totalmente las estructuras mentales y sociales del estudiantado, algunos siguen reproduciendo comportamientos y actitudes tradicionales, machistas y racistas en el aula.

Algunas de las expresiones que surgieron durante las sesiones y que pertenecen a la maleta viajera son:

| | | |
|--|---|---|
| ¿Si pudieras elegir un sexo biológico para vivir, cuál elegirías y por qué? | Escribe por detrás de la hoja una carta como tú quieras a: una mujer homosexual y clase baja, que sufre <i>bullying</i> . | ¿Qué propone la diversidad cultural? |
| “Sería una mujer porque nosotras mandamos en esta vida y la otra jaja” “Sería una mujer porque puedo trabajar con la de múltiples formas con mi cuerpo” “Sería un hombre para no embarazarme ni tener que esforzarme tanto para conseguir trabajo” | “Sufre de <i>bullying</i> porque no entienden que somos diferentes” “No les pare bolas a esos retrasados” “No debe prestar atención y si algo pues deles duro usted también” “Acabe con todos esos hp” “Sufre de <i>bullying</i> porque es homosexual y desviada punto” | “Una mezcla entre muchos de distintas formas” “Una unión de la humanidad en un todo” “Reconocer la unidad materna y paterna de todos los seres vivientes” “Respetar la diferencia que tenemos y convivir en paz “ “Reconocer que somos iguales pero diferentes en todo” |

Tabla 7 Expresiones sobre el *bullying*, diversidad cultural y elección de sexo al nacer

Por tal razón, puedo concluir que cuando el estudiantado ejecuta la violencia simbólica hay desconocimiento de raza, pigmentación, clase, sexo y género, es decir la interseccionalidad de la que ellos/as gozan. No en vano, se reconoce la interseccionalidad como la unión de variados sistemas sociales no necesariamente opresión sobre sujeto/cuerpo y por tanto, no discrimina en virtud de individuos. Todos los seres humanos vivimos en una constante interseccionalidad; somos mujeres- hombres, negras, mestizos, room o indígenas, clase alta- media-baja, y algunos empobrecidas o enriquecidos por múltiples factores en especial por el Estado. Y la escuela no se salva de ello. Y es precisamente esta forma de vida en sociedad la que desconoce la violencia simbólica debido a la naturalización de las prácticas de violencia en el aula, de allí la importancia de abordar la literatura afrodescendiente desde una perspectiva feminista.

Por último, como parte del componente literario y lingüístico, la escritura y la expresión verbal como procesos socioculturales, se presentan como vehículos de visibilización, perpetración y reconocimiento de prácticas violentas y machistas, que en el aula hacen presencia a partir de los estereotipos e insultos.

Conclusiones. Algunas ideas que surgen después de caminar al cántaro

La educación ha de ser el primer paso para llegar a las diferentes soluciones. Sociológicamente, se ha promovido la idea de que si comprendemos el lugar de quienes practican la discriminación, entenderemos que para ellos el lugar de lo diferente es una amenaza. Por ello, reitero la importancia de implementar desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia específicamente en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, la literatura afrodescendiente como espacio para el diálogo intercultural donde, a partir del uso artístico de las palabras, se reconozcan los portes de la población descendiente de África al mundo, la historia africana y su diáspora en América, hecho que abarca desde la importancia de la estética literaria en África hasta el intento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a nivel local.

La escuela ha de pensarse la educación desde una perspectiva de género en el aula desde primaria hasta bachillerato, de tal manera, que articule la administración pública, las escuelas de madres y padres para desplegar en sus hijos hijas una educación no sexista, no androcéntrica ni machista. Así como la construcción de un canal de información para salvaguardar los derechos de los adolescentes y evitar el *bullying*. Ya que, la violencia de género relacionada con la escuela es un flagelo que debilita y pone en jaque la buena calidad en la educación para todos y todas, afecta la asistencia al aula, el aprendizaje y, a largo plazo, repercute negativamente en los sujetos y sus familias.

En ese sentido, debe propender por la desarticulación del sistema binario y heteronormativo para dislocar la dañina fórmula sexo-género como algo natural e igual, ya que está

demostrado que estas concepciones sobre estas categorías dividen y etiquetan en el aula al punto de generar estereotipos, prejuicios y señalamientos negativos entre estudiantes.

Debido a que en escuela se hace evidente cómo las diversas construcciones sobre el género y la expresión e identidad de género, apuntaladas desde la heteronormatividad hegemónica, rompen con la armonía y el buen clima escolar, es necesario que la escuela aplique e indague sobre en las discusiones que han hecho las feministas, ya que su constructo teórico sumado a las cosmovisiones de la literatura afrodescendiente, constituye estrategias positivas para la superación de casos de discriminación y falta de reconocimiento cultural en el aula.

En ese mismo sentido, la falta del reconocimiento de la diversidad étnica, de género y cultural en la escuela siempre ha implicado como producto biológico un “no son como nosotros”, por tanto, como la cultura no es propio de lo humano, sino que es un efecto de la norma y la convención sobre el sujeto, es urgente desnaturalizarla al igual que la convención y la norma para generar nuevos discursos que transformen el aula creando nuevas formas de establecer vínculos en el estudiantado.

Es fundamental propiciar en el estudiantado pensamientos más humanos, críticos y consecuentes con los actos propios, para posibilitar el reconocimiento de las formas conexas de intolerancia como la violencia de género que acontece en la escuela, ya que ésta es un fenómeno que disminuyen la calidad en la educación, afecta la participación en el aula, el proceso de aprendizaje y, a largo plazo, implica categóricamente los sujetos y sus familias.

Por consiguiente, es clave que en la escuela desde primaria se promuevan abiertamente las diferentes culturas, con el propósito de identificar la diversidad literaria, religiosa y étnica que cada una promueve, y en ese sentido, brindar un acompañamiento interactivo con las diversas manifestaciones culturales.

Del mismo modo, la estrategia de la maleta viajera de sentimientos y emociones, dependiendo de su orientación, ofrece un material didáctico y rico en actividades, en este caso a la Institución Educativa en la persona del docente cooperador, para trabajar con el alumnado desde una perspectiva educativa, feminista y de género, apuntalada en la diversidad cultural con base en la literatura afrodescendiente específicamente cuentos y poemas.

Por tanto, es imprescindible generar en la escuela políticas fuertes para trabajar el *bullying*, la violencia étnica, de género y simbólica, ya que estas son perpetradas solapadamente a partir de estereotipos y prejuicios sociales. Por tanto, hay que reconocer que estos fenómenos educativos se han desarrollado a la par con prácticas de exclusión y discriminación que están ocasionando en la escuela la falta de reconocimiento étnico, de género y cultural en el estudiantado.

En la misma línea, el género como construcción cultural y hecho social histórico, instituye conductas y apreciaciones desiguales para hombres y mujeres, tiene una forma sintética y precisa en los escenarios escolares e incluso a nivel de aula, exponiendo procesos de vida, actuaciones, actitudes y disposiciones vocacionales que concretan en el camino característico a los bienes figurados y materiales que la sociedad funda como viables, creando inequidades que la mayor parte de las veces afectan a las mujeres dificultando su acceso a oportunidades.

Durante el desarrollo de las actividades, muchos de los estereotipos que surgieron en los diálogos se relacionan con el género y la forma de concebir a la mujer desde un lugar servil, privado y maternal. Esto debido a la carga impuesta socialmente a las mujeres, se le han delegado unos roles desde la servidumbre, desde el segundo lugar, desde el sí para el otro, que niega toda posibilidad de emancipación del ser, por tanto en escenarios como la escuela, réplica de la sociedad, se perpetúan dichos lugares al punto de borrar las diferencias históricas y sociales en términos de luchas por los derechos humanos que ha enfrentado la mujer como colectividad.

Debido a la recurrencia a prejuicios y estereotipos biologizados por parte de un grupo dominante sobre otro, a lo largo de la historia ha marcado pautas de comunicación intercultural que han interpuesto hegemonícamente a un grupo sobre otro, mediante un “habitus racializado” estos prejuicios y estereotipos raciales al igual que estereotipos y prejuicios de género afectan sustancialmente las oportunidades vitales de todo un grupo que de alguna manera es percibido como lo otro o lo diferente.

Esta investigación, comprende que el aporte a la discusión sobre el género que han hecho las feministas ha trascendido significativamente, pues hoy en la sociedad, aunque poco en escuela se hace evidente cómo las diversas construcciones sobre el género y la expresión del género, rompen con lo hegemonícamente establecido, al punto de impactar los escenarios educativos de manera desconcertante para los administrativos y comunidad escolar en general.

A raíz de esto se concluye que en la escuela el aspecto comunicativo es esencial en aras de reconfigurar el etnocentrismo entendido como “una consecuencia normal del proceso de socialización y enculturación, dado que todos somos etnocéntricos de algún modo, lo importante es saber si somos o no conscientes de dicho etnocentrismo.

En consecuencia, es evidente que en la escuela existe una micropolítica alrededor de los contenidos que deben ver lxs estudiantes sobre la base del canon hegemonícamente establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por tanto, puedo arrojarme a decir que algunos estereotipos étnicos, de género y la violencia simbólica en el aula se han generado desde el lugar del desconocimiento, a partir de una visión negativa marcadamente diferenciada de lo que es ser mujer y hombre.

En el mismo sentido, si en realidad en la escuela no hay un acercamiento riguroso a todas las categorías y catalogaciones que existen sobre la literatura, como la room, indígena y afrodescendiente; el proceso educativo tal y como se puede inferir que se expresa en la constitución política de 1991, la cual declara a Colombia como un país multiétnico y

pluricultural, estaría desequilibrado. Por ende, este trabajo devela que en la escuela hay una visión miope, racista, elitista y clasista sobre la literatura que debe ser enseñada.

Por tanto, es importante realizar más ejercicios de lectura crítica en el aula, ya que durante las intervenciones se logró evidenciar que algunxs estudiantes de 9.c. les falta desarrollar más la ortografía, cohesión y coherencia en la escritura.

En suma, la escuela también necesita tener en cuenta la educación feminista para propiciar un enfoque no androcéntrico en las futuras generaciones, esto a partir de la construcción de currículos más adecuados para confrontar los medios de comunicación de masas patriarcales que son los que ahora ocupan el primer lugar en maleducar acerca del feminismo. Por tanto adargarse al sistema no es la solución sino la transformación de este para que no sea racista, elitista, homofóbico y sexista.

En conclusión, para valorar otras cosmovisiones existentes sobre el ser humano, es necesario implementar un proyecto de lectura fresco en la escuela, que corresponda con la diversidad y gire en clave a la perspectiva feminista por tal razón, este trabajo considera el género y el feminismo posestructuralista como posibilidades curriculares dignas, viables y adecuadas para la escuela y la interseccionalidad como una conceptualización metafórica que recoge la asociación de varios sistemas múltiples de subordinación que operan al mismo tiempo, la literatura afrodescendiente como expresión artística y cultural que habla o es escrita por la población afrodescendiente para la trasmisión de la cultura afro, y la perspectiva de género como constructo social y posibilidad clara para enfrentar la falta de reconocimiento de la diversidad en la escuela.

Termino esta reflexión con una bella frase de bell hooks. “Las mujeres y los hombres feministas restaurarán en el futuro las condiciones necesarias para la solidaridad. Así, podremos alcanzar un mundo donde se compartan los recursos y abunden las oportunidades de crecimiento personal para todo el mundo independientemente de su clase” (2017).

ANEXOS

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Establecimiento Educativo **INSTITUCION EDUCATIVA JOSE EUSEBIO CARO**

Municipio: **MEDELLIN**

Fecha: 23 DE FEBRERO DE 2018

Yo _____ acudiente responsable de

_____ identificado con T.I. N°

_____ he sido informado por la maestra en formación **VANESSA CHAVEZ MENA** acerca de la toma de material fotográfico o video gráfico, que desde las prácticas requieren para complementar el ejercicio de observación y como manera de sistematizar sus intervenciones en el aula.

Por lo tanto, en forma consciente y voluntaria doy mi consentimiento para que el/ la estudiante participe activamente en las prácticas pedagógicas de la maestra en formación en la licenciatura en Humanidades: Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y se puedan tomar fotografías y realizar videos, con fines estrictamente académicos.

Para constancia firma:

.....
VANESSA CHAVEZ MENA
 Maestro en formación
 Licenciatura Humanidades Lengua Castellana

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Anexo 1 modelo de consentimiento informado utilizado en el aula para informar al estudiante, padres de familia y administrativos sobre el proceso y objeto de la práctica de la docente en formación.

Taller de sobre el reconocimiento del otro. Ortografía, cohesión y coherencia. Signos de puntuación y tildes

| Actividad | Objetivo | Materiales |
|---|--|--|
| 1. (¿Hay alguien en tu clase que...?) Sea de otro lugar de nacimiento que tú. Le guste ver caricaturas Le gusten los videojuegos | Reconocer que en nuestro entorno existen muchas personas que, aunque sean colombianas no sabemos casi nada de ellas. Es claro entonces que estas personas nos ayudan a entender mejor el mundo que nos rodea, pues su mera | Hojas lápiz Lapicero Escucha activa |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Que este en silla de ruedas o que tenga alguna discapacidad</p> <p>Que viva solo con su madre</p> <p>Que viva solo con su padre</p> <p>Que viva solo con sus hermanxs</p> <p>Que viva solo con sus abuelxs</p> <p>Que sea vegetariano</p> <p>Que sea afrodescendiente (mulato, color chocolate o canelita oscuro)</p> <p>Que sea mestizx, Que sea mujer, Que sea hombre, Que sea homosexual, Que sea bisexual</p> <p>2. Construya una mini historieta de esa persona que tenga la característica que más te guste.</p> <p>Ubíquelo en la maleta viajera</p> | <p>presencia nos enseña que hay muchas culturas a nuestro alrededor de las que siempre podemos aprender.</p> <p>(Este ítem apunta a: la diversidad étnica y cultural)</p> <p>Duración 20 minutos</p> | |
| <p>1. Juego: ¿qué pasaría si...?</p> <p>¿Qué se puede esperar de alguien que discrimina a los demás?</p> <p>¿Qué harías si un hombre te toca los glúteos ofensivamente?</p> <p>¿Qué pasaría si alguien te golpea?</p> <p>¿Qué pasaría si vas en un bus y un hombre te pone su miembro (pene) en el hombro y te mira intimidándote, qué harías?</p> <p>¿Qué pasaría si eres hombre (masculino) y te dicen niña (femenino)?</p> <p>¿Qué pasaría si te discriminan por tu color de piel, qué harías?</p> <p>¿Qué pasaría si te señalan como un ladrón o ladrona por tu vestimenta?</p> <p>2. Creemos y recreemos: Instrucción: marcar con seudónimo, Crear un binomio textual con las siguientes palabras: discriminación,</p> | <p>Creación de un binomio textual por parte de lxs estudiantes para sensibilizar y promover la lectura y escritura y así reconstruir casos de <i>bullying</i> y discriminación que se dan al interior del aula.</p> <p>Duración: 20 minutos.</p> <p>(Este ítem pretende trabajar el <i>bullying</i>, la discriminación y el racismo en el aula)</p> | <p>Hojas lápiz</p> <p>Lapicero</p> <p>Escucha activa</p> |

| | | |
|---|---|--|
| dolor, muerte y vida. Ubíquelo en la maleta viajera | | |
| 1. Escriba una carta de 10 renglones a un hombre transgénero, clase alta, que quiere adoptar hijos y que se quiere suicidar porque nadie lo comprende, qué le dirías. Ubíquelo en la maleta viajera. Duración 10 minutos | Crear y recrear un texto que responda a los casos de <i>bullying</i> y discriminación que se dan al interior del aula, para sensibilizar y promover la lectura y escritura. (Este ítem apunta a: la diversidad étnica, sexual y cultural) Duración: 20 minutos. | Hojas lápiz Lapicero Escucha activa |

Anexo 2 modelo de taller sobre el reconocimiento del otro. También utilizado para evaluar ortografía, cohesión, coherencia, signos de puntuación y tildes.

| Canción del boga ausente | Majestad Negra | A yo que soy ignorante | Dinga y Mandinga | Bullerengue | ÁFRICA GRITA |
|--|--|--|--|--|---|
| <p>Qué trite que etá la noche, La noche que trite etá; No hay en er cielo una etrella Remá, remá.</p> <p>La negra re mi arma mía, Mientras yo brego en la má, Baño en suró por ella, ¿Qué hará? ¿Qué hará?</p> <p>Tar vé por su zambo amao Doriente sujpirará, O tar vé ni me recuerda... ¡Llorá! ¡Llorá!</p> <p>La jembras son como toro Lo r'eta tierra egraciá; Con acte se saca er peje Der má, der má</p> | <p>Por la encendida calle antillana Va Tembandumba de la Quimbamba --Rumba, macumba, candombe, bambula. Entre dos filas de negras caras. Ante ella un congo--gongo y maraca ritma una conga bomba que bamba. Culipandeando la Reina avanza, Y de su inmensa grupa resbalan Meneos cachondos que el congo cuaja En ríos de azúcar y de melaza. Prieto trapiche de sensual zafra, El caderamen, masa con masa, Exprime ritmos, suda que sangra, Y la molienda culmina en danza. Por la encendida calle antillana Va Tembandumba de la Quimbamba.</p> | <p>A yo que soy inorante me precisa preguntá si el coló blanco es virtú pa yo mandame blanquiá Pregunto al hombre leal porque saber me precisa si el negro no se bautiza en la pila bautismal. Si hay otro má principal má patrás o má palante má bonita o má brillante donde bautizan al blanco, me darán un punto franco a yo que soy inorante De un hombre y una mujer todos somos descendientes por qué al negro solamente con desprecio lo han de ver. La misma sangre ha de ser aunque al negro..... singular! siempre lo han de colocar</p> | <p>Tengo Dinga en mi sortija, el Mandinga en mis aretej, el Yoruba en mi cintura y el Congo en mi canaleta, cuando voy rema que rema, por el río de la vida. Mi cintura se menea, se menea el canaleta. La sortija está en el dedo, y en laj orejaj el arete. Canaleta remá, remá, canaleta congoleño. Carbón y canela voy, carbón y</p> | <p>Si yo fuera tambó, mi negra, sonara na má pa ti. Pa ti, mi negra, pa ti. Si maraca fuera yo, sonara solo pa ti. Pa ti maraca y tambó, pa ti, mi negra, pa ti. Quisiera vorverme gaita y soná na má que pa ti. Pa ti solita, pa ti, pa ti, mi negra, pa ti. Y si fuera tamborito</p> | <p>En tu fisonomía, pelo y piel, África grita. Grita en la mezclanza de la pigmentación, grita en el alma, allí donde lo noble de todo ser habita, y hace eco, en los vericuetos de la imaginación. África grita en las mil voces del ancestro como fuerza telúrica, estremece nuestro ser. Grita todo lo suyo, que también es lo nuestro en todos nuestros actos y nuestro quehacer. África grita, en todo aquello que significa vida y en el dolor sin nombre de siglos de opresión. África grita, en la esperanza y en la fe perdida y en las reconditices de nuestro corazón. África grita, no para inventariar un pasado infamante</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|
| <p>Con acte se abranda er jierro, Se roma la mapaná... Cojtante y ficme? laj pena! No hay má, no hay má!...</p> <p>Qué ejcura que etá la noche, La noche quéejcura etá; Asina ejcura é la ausencia Bogá, bogá!</p> <p>Candelario Obeso</p> <p>Por: Vanessa Chavez 12 abril 2018</p> | <p>Flor de Tórtola, rosa de Uganda, Por ti crepitan bombas y bámbulas; Por ti en calendas desenfrenadas Quema la Antilla su sangre ñañiga. Haití te ofrece sus calabazas; Fogosos rones te da Jamaica; Cuba te dice: ¡dale, mulata! Y Puerto Rico: ¡melao, melamba! Sus, mis cocolos de negras caras. Tronad, tambores; vibrad, maracas. Por la encendida calle antillana Rumba, macumba, candombe, bámbula Va Tembandumba de la Quimbamba.</p> <p>Luis Pales Matos.</p> <p>Por: Vanessa Chavez 13 de abril 2018</p> | <p>en un lugar separao. Si el negro no es bautizao me precisa preguntá Negro fue San Benedito negras fueron sus pinturas. En la Sagrada Escritura letras blancas yo no he visto. Negros los clavos de Cristo que murió en la Santa Crú. ¿Será que bajó Jesús por el blanco a padecé? Sólo así podré saber si el color blanco es virtú. Cuando tengamos que da a mi Dios estrecha cuenta cómo el negro va a pagá por el blanco las ofensa si el negro no se lincuentra un delito que culpá. Me dirán si esto es verdá que el blanco no tiene pena o si es que el no se condena pa yo mandame blanquiá</p> <p>Manuel Saturio Valencia</p> <p>Por: Vanessa Chavez 20 de abril de 2018</p> | <p>canela vengo, Remá, bogá... canalete congoleño, Remá, bogá... canalete congoleño. Carbón y canela voy, carbón y canela vengo, Remá, bogá, canalete congoleño, Rema, bogá, canalete congoleño.</p> <p>Teresa Martínez</p> <p>Por: Vanessa Chavez 12 de abril de 2018</p> | <p>currucutearía bajito, bajito, pero bien bajito, pa que bailaras pa mí. Pa mí, mi negra, pa mí, pa mí, na má que pa mí.</p> <p>Jorge Artel</p> <p>Por: Vanessa Chavez 20 de abril de 2018</p> | <p>ni hacer recordatorios de humillante racismo. África grita, para impulsarnos a seguir adelante para que nuestra identidad no se vaya al abismo. África grita en la sangre que corre por las venas y hace del corazón, lugar de confluencia. Grita en nuestras alegrías, también en nuestras penas y releva en raíces, su física presencia. En todo cuanto existe y nuestro entorno agita África con vehemencia y sin ambages grita.</p> <p>Lucrecia Panchano</p> <p>Por: Vanessa Chavez 19 de abril 2018</p> |
|--|---|---|---|--|--|

Anexo 3 modelo de taller sobre la literatura afrodescendiente Utilizado para la lectura en voz alta en el aula.

| |
|--|
| B I N G O Nombre del participante: _____ |
| Buenas tardes, piensa que hoy es el mejor día de tu vida. Por favor, pídele al compañerx que consideres que te llene la casilla correspondiente, (no se puede repetir compañerx) |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Nombre de una mujer que empiece por a en su salón: | Nombre de la fruta preferida de un compañerx: | Nombre 4 palabras homófonas 1. 1. 2. 2. 3. 3. 4. 4. | Nombre del abuelo de su profesxr de clase | Escriba 6 palabras antónimas 1. 1. 2. 2. 3. 3. 4. 4. 5. 5. 6. 6 |
| Escriba el color favorito de un compañerx y su nombre | Escriba a cual función pertenece: "Al transmitir conocimiento comprobable: "2 + 2 es igual a 4". () | Escriba a cual función pertenece: "Un amigo triste nos dice que se siente "como la mierda", y entendemos su estado interior sin tomar literal la expresión" () | Escriba a cual función pertenece: "Cuando pedimos la hora a un desconocido: "¿Me dice la hora, por favor?" () | Escribe, una oración: Abraso: Del verbo abrasar, quemar Abraso la carne con carbón _____ |
| ¿Qué quiere estudiar en la universidad? | Los trabalenguas: "erre con erre cigarro / erre con erre barril...", cuya única función discursiva es <u>el puro gusto de decirlos</u> , ya que suelen ser complicados de pronunciar. Cual función es: () | Al descolgar un teléfono que está sonando, decimos: "¿Aló?" o "¿Sí?". Cual función es: () | Escriba su nombre completo Escriba dos palabras que tengan las cinco vocales | Escriba que es el género para usted: Escriba que es locura: |

Anexo 4 modelo de taller sobre lingüística, utilizado en el aula para la enseñanza de la lengua y las figuras literarias.

| | |
|--|--|
| Adolescente, mujer, afro descendiente, de nivel socio económico bajo. | Mujer, médica, nivel socioeconómico medio alto, lesbiana. |
| Mujer trans, trabajadora sexual, reside en el interior del país. | Mujer, joven, actriz reconocida, heterosexual, con ascendencia europea. |
| Adolescente, varón, nivel socioeconómico alto, heterosexual, cursando educación secundaria. | Hombre trans, docente, nivel socioeconómico medio, reside en la capital, vive con VIH. |
| Mujer, ama de casa, con tres hijos, reside en el interior del país, heterosexual, nivel socioeconómico alto. | Mujer, parlamentaria, heterosexual, nivel socioeconómico alto. |
| Presidenta de la República | Hombre, reciclador, homosexual, afro descendiente, reside en un asentamiento. |
| Presidente de la República | Hombre reciclador que vive en Aranjuez |

| | |
|---|---|
| Profesor mestizo gay clase baja | Mujer negra lesbiana de contextura gruesa |
| Mujer negra bisexual profesora | Profesor negro heterosexual clase baja |
| Mujeres heterosexuales clase baja que viven en Moravia | Hombre mestizo homosexual que vive en el poblado con VIH |
| Mujer homosexual que vive en el poblado con VIH | Mujer, profesora, nivel socioeconómico medio alto, lesbiana. |
| Mujer, con retraso mental, nivel socioeconómico medio alto, lesbiana | Mujer con retraso mental clase baja lesbiana |
| Hombre soltero homosexual clase media | Hombre soltero bisexual clase baja |
| Hombre casado con VIH y tres hijos clase alta | Hombre casado con SIFILIS y tres hijos clase baja |
| Hombre afro casado con 4 hijos clase media heterosexual | Hombre afro clase alta vive en el poblado, traqueto. |
| Hombre mestizo vive en el poblado, traqueto homosexual | Hombre alto, ciego, homosexual clase baja. |
| Hombre mestizo con dos familias CLASE BAJA con sífilis | Mujer de contextura gruesa, ojos azules clase baja e invalida |
| Mujer bióloga clase alta con VIH | Mujer científica clase media con 3 hijos de dos padres distintos |
| Hombre homosexual, docente, nivel socioeconómico medio, reside en la capital, vive con VIH. | Mujer afro clase baja profesora contextura gruesa |
| Mujer trans, docente, nivel socioeconómico medio, reside en la capital, vive con VIH. | Hombre heterosexual, docente, nivel socioeconómico medio, reside en la capital, vive con VIH. |

Anexo 5 modelo de taller con premisas y estudios de caso, utilizado en el aula para provocar la escritura de cartas y nutrir la maleta viajera.

Entrevista: CHAVEZ MENA, VANESSA, APUESTA POR LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y CULTURAL EN EL MARCO DE LA LITERATURA AFRODESCENDIENTE DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA 06 de abril de 2018. Universidad Antioquia - Medellín, Colombia.

La entrevista y el cuestionario son técnicas o instrumentos de recolección de datos. La entrevista implica una pauta de interacción verbal, inmediata y personal (1). Es una conversación, generalmente oral, entre dos o más personas - dependiendo de si sea personal o grupal-, de los cuáles, una parte es el entrevistador y la otra el entrevistado. Los cuestionarios son un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (2). Tanto la entrevista como el cuestionario tienen como finalidad obtener información.

| | | |
|---|--|---|
| <p>Consideras que - ¿El feminismo busca la superioridad de la mujer sobre el hombre?</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Una persona negra que vive con CÁNCER y cree que la vida no vale nada)</p> | <p>El racismo surgió en la era moderna. Está estrechamente ligado a los eventos históricos de la llegada de Colón a América, la invención de la imprenta, la Reforma Protestante y el desarrollo de las ciencias. A partir de aquí se puede inferir que:</p> <p>A. El racismo es una mirada jerárquica sobre el mundo que divide negros, mestizos, room e indígenas. Y pone al mestizo en la cima de la pirámide.</p> <p>B. El racismo es una mirada homogénea y pobre sobre los hombres y las mujeres negros y blancos. Y pone al mestizo en la base de la pirámide.</p> <p>C. El racismo es una mirada jerárquica sobre el mundo. Y pone al mestizo en la cima de la pirámide.</p> <p>D. El racismo es una mirada homogénea, pobre y mala.</p> | <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Una persona transexual que vive con el VIH y cree que la vida no vale nada)</p> <p>¿Cuáles consideras que son las diferencias entre sexo y género?</p> <p>Describe tu experiencia con esta entrevista:</p> |
| <p>Consideras que, ¿El machismo oprime también al hombre?</p> <p>Qué consideras que es un estereotipo?</p> | <p>Los hombres nacen siendo fuertes y superiores a la mujer no se sostiene científicamente. De hecho, creo que a estas alturas es ridículo creer que nacemos con una forma de ser determinada, como si fuese nuestra propia naturaleza la que nos hiciese a los hombres más aptos y autosuficientes y a las mujeres débiles y pasivas.</p> <p>La anterior explicación, es una forma de:</p> <p>a. Un argumento machista</p> <p>b. Un argumento feminista</p> <p>c. Un argumento capitalista</p> <p>d. Un argumento socio democrático</p> | |
| <p>Completa el enunciado: Para resumir: hombres y mujeres existen objetivamente, pero "ser masculino" y "ser femenina"</p> <p>_____.</p> <p>Y como tales pueden ser destruidas (si se dan las condiciones materiales, cosa que solo es posible en un sistema socialista por motivos que no explicaré aquí por motivos de espacio).</p> <p>A. Son simples construcciones sociales</p> <p>B. Son simplemente la realidad con que nacemos</p> <p>C. Son simplemente cosas normales</p> <p>D. Son simplemente nada.</p> | <p>Ley chilena de anti-discriminación. La Ley N° 20.609, Promulgada en julio de 2012, más conocida como "ley Zamudio", tiene por objetivo penalizar la discriminación que se realiza por motivos de orientación sexual, de género, religión, y también de nacionalidad o por motivos raciales. Según esta ley, en general se puede inferir que:</p> <p>A. No al machismo, racismo, sexismo y a la homofobia.</p> <p>B. No al maltrato infantil y al feminicidio.</p> <p>C. No a la violencia sexual y de género.</p> <p>D. Todas las anteriores son verdaderas.</p> <p>Ninguna de las anteriores.</p> | <p>¿Qué implica la interculturalidad?</p> <p>A. La coexistencia o el diálogo de culturas, pero va más allá: "Es una relación sostenida entre ellas"</p> <p>B. La necesidad de comunicación entre culturas</p> <p>C. La coexistencia cultural en el desarrollo humano.</p> <p>D. Ninguna de las anteriores</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Si “todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”. Entonces:</p> <p>Cuál de estos enunciados no corresponde con lo explicado anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Chistes sexuales u obscenos B. Comentarios o bromas acerca de la vida privada o las supuestas actividades sexuales de una persona C. Invitaciones llamadas telefónicas o mensajes electrónicos indeseables y persistentes, en la Universidad o fuera de ésta. D. Conversar con alguien sobre su vida íntima. | <p>Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; este enunciado corresponde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Perspectiva de amor, equidad y opresión B. Perspectiva de sexismo C. Perspectiva de género D. Perspectiva de machismo E. Ninguna de las anteriores | <p>Es un derecho humano protegido por distintos instrumentos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos. Implica el derecho a la no discriminación, y que se dé un trato idéntico o diferenciado a mujeres y hombres en función de sus diferencias biológicas y de las desigualdades históricas que ha habido entre unas y otros. Y corresponde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. La igualdad B. La crueldad C. La amistad D. La dignidad E. La sociedad |
| <p>Es una pre concepción generalizada surgida a partir de adscribir a las personas ciertos atributos, características o roles en razón de su aparente pertenencia a un determinado grupo social. Resulta problemática cuando opera para ignorar necesidades, deseos, habilidades y circunstancias de las personas, que se traducen en la restricción o negación de los derechos fundamentales, por un lado, y en la jerarquización entre grupos sociales, por el otro.” (Programa de Equidad de Género de la SCJN, 2010). (M.1, pg. 17) corresponde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Estereotipo B. Prejuicio C. Prosodia Repercusión | <p>Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; este enunciado corresponde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Perspectiva de amor, equidad y opresión B. Perspectiva de sexismo C. Perspectiva de género D. Perspectiva de machismo | <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Una persona homosexual, mujer, clase baja y que quiere suicidarse)</p> <p>¿Te han discriminado alguna vez y por qué?</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Una persona heterosexual, mujer negra, clase alta y que quiere ser presidenta de Colombia)</p> |
| <p>¿Qué propone la diversidad cultural?</p> <p>Propone el respeto no solamente por parte _____</p> <p>_____, por supuesto, en caso que la autoridad se muestre coercitiva contra quienes se expresan en contra de sus ideas nos encontraremos ante un claro contexto de falta de libertad de expresión, lo que popularmente se denomina como dictadura. De acuerdo con este enunciado es falso:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. De nuestros vecinos o de quienes rodean y no piensan | <p>Si “todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”. Entonces:</p> <p>Cuál de estos enunciados no corresponde con lo explicado anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Chistes sexuales u obscenos B. Comentarios o bromas acerca de la vida privada | <p>El movimiento de mujeres negras nace articulando “raza”, género, clase y sexualidad como categorías políticas para explicar las realidades de las mujeres negras frente al racismo, sexismo, clasismo y el heterosexismo. Mara Viveros Vigoya, le llama a esto una forma de opresión compuesta, es decir, varios sistemas de poder que operan a la vez sobre un mismo sujeto. Por tanto, esto es:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Seccionalidad B. Interseccionalidad C. Intermodernismo D. Internaturalidad E. Ninguna de las anteriores. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>igual a nosotros, sino que también implica el respeto por parte de las autoridades que tienen el poder en la comunidad en la cual habitamos.</p> <p>B. De nuestras mascotas y vecinos. C. De lxs que no piensan como yo. D. Ninguna de las anteriores.</p> | <p>o las supuestas actividades sexuales de una persona</p> <p>C. Invitaciones llamadas telefónicas o mensajes electrónicos indeseables y persistentes, en la Universidad o fuera de ésta.</p> | |
| <p>¿La interculturalidad busca?</p> <p>A. La superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes” B. La supervivencia entre culturas C. La superación de los obstáculos de la vida D. Ninguna de las anteriores</p> | <p>Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; este enunciado corresponde a:</p> <p>A. Perspectiva de amor, equidad y opresión B. Perspectiva de sexismo C. Perspectiva de género D. Perspectiva de machismo</p> | <p>Describe tu experiencia con esta entrevista</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Una persona negra, mujer, clase baja y que quiere suicidarse a causa del bullyng)</p> |
| <p>Si pudieras salvar a una mujer de una fuerte golpiza propinada por su compañero sentimental, ¿Lo harías?</p> <p>Si la lengua no es sexista, podríamos hablar significativamente de:</p> <p>Zorra es: Zorro es: Perra: Perro es:</p> | <p>Las negras por su parte también comienzan a cuestionar el racismo dentro del feminismo al plantear que en los análisis y en las estrategias del movimiento no se consideraban realidades de muchas mujeres que además del género, le atraviesa la “raza” y la clase. Un ejemplo de ello es la cuatreada:</p> <p>A. Una mujer negra, clase baja, sumida en el patriarcado y discriminada fenotípicamente. B. Una mujer negra, clase baja, sumida en el patriarcado y libre. C. Una mujer negra, discriminada, D. Una mujer negra, pobre, sumida en el patriarcado y casada. E. Ninguna de las anteriores</p> | <p>Si vas por la calle y un grupo de mujeres te dicen palabras ofensivas y fuera de eso, te golpean, ¿qué harías?</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Un hombre heterosexual que una vez amó a otro hombre)</p> <p>Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; este enunciado corresponde a:</p> <p>A. Perspectiva de amor, equidad y opresión B. Perspectiva de sexismo C. Perspectiva de género D. Perspectiva de machismo</p> <p>Si vas por la calle y un grupo de hombres te</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>¿Qué es la interculturalidad?</p> <p>A. Relacionarnos con personas de otras razas humanas.</p> <p>B. Relacionarnos con todos y todas.</p> <p>C. Construir puentes de relación e instituciones que garanticen la diversidad, pero también la interrelación creativa, es también, entender que la interrelación con este “otro” enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad común.</p> <p>D. de construir puentes de relación que prioricen una cultura sobre otra pero, que también se dé la interrelación creativa.</p> | <p>Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; este enunciado corresponde a:</p> <p>A. Perspectiva de amor, equidad y opresión</p> <p>B. Perspectiva de sexismo</p> <p>C. Perspectiva de género</p> <p>D. Perspectiva de machismo</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Un mujer heterosexual que una vez amó a otra mujer</p> <p>Describe tu experiencia con esta entrevista</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Una mujer negra, clase alta, científica y médica, que dejo su carrera para ser artista)</p> | <p>dicen piropos obscenos y fuera de eso, te tocan el brazo, ¿qué harías?</p> <p>Escribe por detrás de la hoja una carta, como tú quieras a: (Un mujer negra embarazada, clase baja que vive con el VIH y piensa en el suicidio)</p> <p>Consideras que, ¿El machismo oprime también al hombre</p> <p>Completa el enunciado: Soy feminista, ¿qué puedo hacer para luchar contra el machismo? Luchar contra una actitud tan arraigada y enraizada en nuestra sociedad no es tarea fácil. Para empezar, es necesario condenar (o ridiculizar) los comportamientos machistas que veamos en nuestro entorno, aún a riesgo de ser reprobados por la mayoría</p> <p>A. Para hacerlo debemos, reaccionar violentamente contra esos hombres guaches.</p> <p>B. Para hacerlo debemos desarrollar y debatir en torno al método: por ejemplo, sería útil que la mujer feminista reaccionase a los piropos acosadores con piropos aún más obscenos.</p> <p>C. Para hacerlo debemos, reaccionar con silencio.</p> |
| <p>Es un principio ético-normativo asociado a la idea de justicia; bajo la idea de equidad se trata de cubrir las necesidades e intereses de personas que son diferentes, especialmente de aquellas que están en desventaja, en función de la idea de justicia que se tenga y haya sido socialmente adoptada. Y corresponde a:</p> <p>A. Concepto de machismo</p> <p>B. Concepto de equidad</p> <p>C. Concepto de igualdad</p> <p>D. Concepto de diferencia</p> | <p>¿Qué es el racismo?</p> <p>A. Conjunto de ideas y pensamientos que justifican los actos racistas</p> <p>B. Conjunto de ideas y pensamientos que priorizan los actos sexistas y machistas</p> <p>C. Conjunto de ideas y pensamientos que justifican y gozan de los actos denigrantes feministas y racistas</p> <p>D. Ninguna de las anteriores</p> | <p>¿Qué propone la diversidad cultural?</p> <p>Propone el respeto no solamente por parte _____</p> <p>_____, por supuesto, en caso que la autoridad se muestre coercitiva contra quienes se expresan en contra de sus ideas nos encontraremos ante un claro contexto de falta de libertad de expresión, lo que popularmente se denomina como dictadura. De acuerdo con este enunciado es falso:</p> <p>A. De nuestros vecinos o de quienes rodean y no piensan igual a nosotros, sino que también implica</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | el respeto por parte de las autoridades que tienen el poder en la comunidad en la cual habitamos. B. De nuestras mascotas y vecinos. C. De los que no piensan como yo. D. Ninguna de las anteriores |
| La educación anti-racista puede ser definida como una iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia. Un ejemplo de ello en el aula sería: A. Enseñar al estudiantado las múltiples historias del mundo, incluyendo la de las etnias (razas) indígena, room, afro y mestizo. B. Enseñar al estudiantado la historia del mundo indígena, room, afro y mestizo. C. Enseñar al estudiantado las historias de los mundos blancos y negros. D. Enseñar al estudiantado a comprender el mundo moderno. | Describe tu experiencia con esta entrevista Considera que, ¿El machismo ya está superado? | ¿Qué implica una educación con perspectiva de género? Complete el enunciado: Poder visibilizar y desnaturalizar las desigualdades de poder que se han establecido entre las diferentes identidades de género y sexuales, _____ a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. A. Y procurar la asimilación de las prácticas ligadas a la homofobia. B. Y procurar la modificación de las prácticas y representaciones ligadas a la igualdad humanoide. C. Y procurar las modificaciones ligadas a la diferenciación entre personas y animales. D. Y procurar la modificación de las prácticas y representaciones ligadas a esa desigualdad |

Anexo 6 modelo de entrevista utilizada para la recolección de información.

| | |
|---------------------|---|
| Expresión de género | Todas las personas construyen una forma particular y propia de expresión de su identidad ; a esto se conoce como expresión de género. Esta se puede evidenciar a través de nuestra forma de actuar, la manera vestir, la forma en que se lleva el pelo, el uso de la ropa o accesorios (Asociación Americana de Psicología [APA], 2011). Generalmente, la expresión de género está asociada a los parámetros sociales que se han construido sobre lo que es legítimo para hombres y mujeres (<i>tabla 3</i>). Algunas personas, sin embargo, expresan su identidad de género de maneras no convencionales: Usan, por ejemplo, accesorios y ropa que se consideran legítimamente del otro género, sin que su identidad de género se transforme. |
| Orientación sexual | Hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas. Es importante reconocer que a lo largo de la historia se ha considerado que |

| | |
|--|---|
| | <p>solo es legítimo sentirse atraído/a por personas del otro género. Así, si se es mujer, se ha considerado legítimo sentirse atraída por hombres, y si se es hombre sentirse atraído por mujeres. A esta orientación sexual se le reconoce como heterosexual y puede decirse que es la manera más hegemónica de las orientaciones sexuales. Otra forma de la expresión de la orientación sexual tiene que ver con el sentirse atraído erótica y afectivamente hacia hombres y mujeres.</p> <p>Esta orientación sexual se conoce como bisexual. Quienes tienen una orientación sexual homosexual o bisexual son y han sido víctimas de violencias y exclusión en todos, o casi todos, los ámbitos de su vida.</p> |
| <p>Conclusión: Finalmente, como se puede observar en el siguiente esquema, es necesario entender que el sexo no define el género y que, a su vez, la identidad de género no define la orientación sexual. En tal sentido, considerar que unas son resultados de las otras es una concepción errónea que contribuye al desarrollo de estereotipos y a la creación de estigmas.</p> | <p>¿Cuál es la razón por la que el tema de las orientaciones sexuales e identidades de género no es mencionado en la escuela?</p> <p>¿Estas razones se relacionan con ideas o prejuicios que sostienen que abordarlas sería promoverlas?</p> <p>¿Cuáles son los principales prejuicios que se usan como argumento para no abordarlas?</p> <p>¿Cuáles son las formas en las que son mencionadas?</p> <p>¿Se abordan desde una perspectiva de derechos?</p> <p>¿Se reconocen como formas de construcción válidas para la vida de niñas, niños y adolescentes?</p> <p>¿Podríamos identificar prejuicios en estos abordajes?</p> |
| <p>Violencia de género</p> | <p>Se entiende por violencia basada en el género (VBG) a aquellas prácticas (acciones o conductas) que buscan atentar contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social. La mayoría de la VBG se ejerce hacia las niñas, jóvenes y mujeres por el hecho de ser mujeres</p> |
| <p>Se cambian de lugar: quienes están enamorados/as. Quienes navegan por internet sin que les vean los padres (especialmente para niños/as o púberes).</p> <p>Se cambian de lugar quienes les gusta ir a bailar. Se cambian de lugar quienes utilizan internet para contactar gente para salir o tener relaciones sexuales.</p> | |

Se cambian de lugar quienes alguna vez encararon a la persona que les gustaba. Se cambian de lugar quienes tengan menos de X años.

Se cambian de lugar quienes alguna vez tiraron un penal. Se cambian de lugar quienes crean que las mujeres tienen menos necesidades sexuales que los hombres.

Se cambian de lugar quienes alguna vez hayan participado en un taller de educación sexual. Se cambian de lugar quienes alguna vez jugaron con muñecas.

Se cambian de lugar quienes ayudan en las tareas de la casa. Se cambian de lugar quienes tienen una orientación sexual.

Anexo 7 modelo de ficha conceptual sobre el género, se utilizó en el aula para movilizar ideas.

No existe una sola forma de ser mujer u hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo...

Estudiante: _____ **grado:** _____

Taller: aprendamos sobre aquello llamado INTERSECCIONALIDAD

1. **Del siguiente apartado** “La investigación feminista es, según esta autora, Margrit Eichler, la que tiene el compromiso de mejorar la condición de las mujeres. Pienso que tanto la investigación feminista como la que se denomina no sexista pueden abocarse al estudio de cualquier objeto/sujeto y no sólo deben estudiar a las mujeres sino, además, tienen el compromiso de mejorar su condición, como dice Eichler.” **Se puede inferir que:**
 - a. Las mujeres merecen que se les mejoren sus condiciones de vida, para poder ser mujeres enteras y bellas.
 - b. Las mujeres no merecen que se les mejoren las condiciones de vida, pero si deben tener buenos hijos.
 - c. Las mujeres merecen ser estudiadas en su conjunto y que a partir de allí se les mejoren sus condiciones
 - d. Ninguna de las anteriores.
2. “No es posible llevar a cabo una investigación no sexista que no se interese en mejorar la condición de las mujeres” Esta frase hace referencia a:
 - a. Una investigación donde no predomine el hombre y en contraprestación, predomine la mujer
 - b. Una investigación donde no predomine el hombre ni la mujer. Pero que la mujer sea el centro de atención.
 - c. Una investigación donde tengan lugar los actores equitativamente. Y la mujer pueda ser al igual que el hombre, el foco de discusión.
 - d. Una investigación donde tenga lugar la mujer y el hombre de manera igualitaria y jerárquica.
3. El método feminista sirve entonces, para desarrollar conocimientos nuevos y distintos sobre cualquier aspecto de la realidad, que no podemos obtener con otro método. Esto quiere decir que:

- a. Es un Punto de vista que sirve para crear un conocimiento con menos falsificaciones al tomar en consideración cuestiones hasta ahora marginadas o ignoradas.
 - b. Es un punto de vista que sirve para crear un conocimiento con algunas falsificaciones al tomar en consideración cuestiones que han sido un poco marginadas o ignoradas.
 - c. Es un Punto de vista que sirve para crear un teorema de falsificaciones al tomar en consideración cuestiones como el hombre y los niños. Cuestiones hasta ahora marginadas o ignoradas.
 - d. Ninguna de las anteriores
4. Expresión de género; Todas las personas construyen una forma particular y propia de expresión de su identidad; a esto se conoce como expresión de género. Un ejemplo de ello es, excepto:
- a. Una mujer que le gusta vestirse con pantalones anchos y camisetas grandes.
 - b. Un hombre que le guste usar labial transparente, camisas pegadas al cuerpo y pantalones ceñidos
 - c. Una mujer que le guste vestirse con faldas, pantalones, buzos y chanclas.
 - d. Ninguna de las anteriores.
 - e. Todas las anteriores.
5. “Esta se puede evidenciar a través de nuestra forma de actuar, la manera vestir, la forma en que se lleva el pelo, el uso de la ropa o accesorios. Generalmente está asociada a los parámetros sociales que se han construido sobre lo que es legítimo para hombres y mujeres. Algunas personas, sin embargo, la expresan de maneras no convencionales: usan, por ejemplo, accesorios y ropa que se consideran legítimamente del otro género, sin que su identidad de género se transforme”. A esto se le conoce como:
- a. Expresión de género
 - b. Expresión de amor
 - c. Expresión de identidad nacional
 - d. Expresión del sexo
 - e. Expresión de identidad sexualizada

No existe una sola forma de ser mujer u hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo...

Estudiante: _____ **grado:** _____

Taller: aprendamos sobre aquello llamado INTERSECCIONALIDAD

- 0. Apareamiento: Realiza el apareamiento y por detrás, escribe un caso de mínimo 4 renglones referente a cada concepto:**

| | | |
|--|--|---|
| Orientación sexual Objeción de conciencia Orientación sexual Transgénero | Sexo Cisgénero/cisexista Travesti Violencia de género | Transexual Expresión de género Identidad de género Violencia de género |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace referencia a la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas. Es importante reconocer que a lo largo de la historia se ha considerado que solo es legítimo sentirse atraído/a por personas del otro género. Así, si se es mujer, se ha considerado legítimo sentirse atraída por hombres, y si se es hombre sentirse atraído por mujeres. A esta orientación sexual se le reconoce como heterosexual y puede decirse que es la manera más hegemónica de las orientaciones sexuales. Otra forma de la expresión de la orientación sexual tiene que ver con el sentirse atraído erótica y afectivamente hacia hombres y mujeres. Esta orientación sexual se conoce como bisexual. Quienes tienen una orientación sexual homosexual obisexual son y han sido víctimas de violencias y exclusión en todos, o casi todos, los ámbitos de su vida. 2. Se entiende por violencia basada en el género (VBG) a aquellas prácticas (acciones o conductas) que buscan atentar contra la integridad de una persona, sin importar el nivel, sustentadas en la idea de su pertenencia a un género (mujeres u hombres) o por no cumplir lo que se espera de esta en el ámbito social. La mayoría de la VBG se ejerce hacia las niñas, jóvenes y mujeres por el hecho de ser mujeres. 3. Personas que construyen su identidad de género en correspondencia con lo que la sociedad espera en razón de su sexo; por ejemplo, hembras que se identifican a sí mismas como mujeres y machos que se identifican a sí mismos como hombres. 4. Forma de manifestar nuestra identidad de género. Sin importar la identidad, las personas pueden escoger una u otra forma de Expresión Género Conjunto de construcciones socioculturales que determinan las formas de ser hombres o mujeres en un tiempo y cultura específicas; esto implica que dichas construcciones no son fijas: son cambiantes y además transformables. 5. Hace referencia a la identificación que las personas construyen de sí mismas en relación al género, ya sea reconociéndose como hombres o como mujeres. No determina la orientación sexual ni la expresión de género. 6. Es una decisión individual y no institucional o colectiva, que aplica exclusivamente a prestadores directos y no a personal administrativo (Sentencia T-946 de 2008). 7. Se puede definir como la atracción erótica y/o afectiva hacia otras personas. No está definida por el sexo ni por la identidad de género. 8. Hace referencia a la configuración corporal en razón de tres características principales: lo cromosómico, lo gonadal y lo genital. No determina la orientación sexual, la identidad de género o la expresión de género. Se puede hablar de tres grandes clasificaciones hembra, macho e intersexuales. 9. Personas que construyen su identidad de género transgrediendo lo que la sociedad espera en razón de su sexo, por ejemplo, hembras que construyen su identidad de género como hombres y machos que construyen su identidad de género como mujeres. 10. Persona que construye su identidad de género transgrediendo lo que la sociedad espera en razón de su sexo, por ejemplo, un hombre que se manda a extirpar el pene y se pone en su lugar una vagina. O viceversa. 11. Persona que construye su identidad de género de manera transitoria a partir de la vestimenta, es decir, si es hombre cambia su vestimenta a mujer y/o viceversa. | | |

No existe una sola forma de ser mujer u hombre, que tampoco hay una única manera de dirigir el deseo, la afectividad o el erotismo...

Estudiante: _____ **grado:** _____

Taller: aprendamos sobre aquello llamado INTERSECCIONALIDAD

1. Pregunta: ¿Cuáles son las consideraciones y etiquetas con las que rigen a las mujeres para que puedan lograr «caer bien»? anota mínimo 6 situaciones que conozca, según el siguiente caso.

- Lo que me llamó la atención —de ella y de otras muchas amigas estadounidenses que tengo— es lo mucho que se esfuerzan por «caer bien». Parece que han sido criadas para pensar que es muy importante gustar a los demás y que ese rasgo de «gustar» implica algo muy concreto. Y ese algo concreto excluye el hecho de mostrar rabia, no ser delicada, ser muy femenina, ser muy aseada muy limpia, delgada, no ser agresiva o manifestar tu desacuerdo en voz demasiado alta.

2. Pregunta: ¿Cuáles son las formas con las cuales enseñan a las niñas a ser niñas y a los niños a ser niños para que puedan lograr caer bien y encajar en una sociedad? anota mínimo 6 situaciones que conozca, según el siguiente caso.

- Pasamos demasiado tiempo enseñando a las niñas a preocuparse por lo que piensen de ellas los chicos. Y, sin embargo, al revés no lo hacemos. No enseñamos a los niños a preocuparse por caer bien. Pasamos demasiado tiempo diciéndoles a las niñas que no pueden ser rabiosas ni agresivas ni duras, lo cual ya es malo de por sí, pero es que luego nos damos la vuelta y nos dedicamos a elogiar o a justificar a los hombres por las mismas razones. El mundo entero está lleno de artículos de revistas y de libros que les dicen a las mujeres qué tienen que hacer, cómo tienen que ser y cómo no tienen que ser si quieren atraer o complacer a los hombres. Hay muchas menos guías para enseñar a los hombres a complacer a las mujeres.

3. Pregunta: ¿Cuáles son las formas con las cuales se reprime al niño (masculino) para que alcance el ideal de ser **un hombre duro**? anota mínimo 6 situaciones que conozca, según el siguiente caso.

- La forma en que criamos a nuestros hijos les hace un flaco favor. Reprimimos la humanidad de los niños. Definimos la masculinidad de una forma muy estrecha. La masculinidad es una jaula muy pequeña y dura en la que metemos a los niños. Enseñamos a los niños a tener miedo al miedo, a la debilidad y a la vulnerabilidad. Les enseñamos a ocultar quiénes son realmente, porque tienen que ser, como se dice en Nigeria, hombres duros.

4. Pregunta: ¿Con cuál concepto se afilia más el siguiente apartado?: “Nuestra sociedad enseña a las mujeres solteras de cierta edad a considerar su soltería un profundo fracaso personal. En cambio, un hombre de cierta edad que no se ha casado es porque todavía no ha elegido”

- a. Feminismo
- b. Teología
- c. Capitalismo
- d. Matriarcado
- e. Machismo

5. Como soy mujer, se espera de mí que aspire al matrimonio. Se espera de mí que tome decisiones en la vida sin olvidar nunca que el matrimonio es lo más importante. El matrimonio puede ser bueno, una fuente de placer, amor y apoyo mutuo.

Conozco a una mujer soltera en Nigeria que, cuando va a seminarios a estudiar, lleva anillo de casada porque quiere que sus colegas, según ella, «la respeten». Lo triste del caso es que es cierto que un anillo de casada la va a hacer parecer automáticamente más respetable, mientras que no llevarlo hará que

resulte más fácil no tomarla en serio; y esto sucede en un ambiente de trabajo moderno.

Según el apartado anterior. Pregunta: Plantea 6 ejemplos de ¿Por qué hoy todavía enseñamos a las niñas a aspirar al matrimonio, pero a los niños no?

Anexo 8 modelo de ficha que se utilizó para profundizar sobre la literatura afrodescendiente, la interseccionalidad y la sigla LGTBIQ.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Bibliografía para el desarrollo de la maleta viajera y la secuencia didáctica

Artel, Jorge. (1940) Tambores en la noche. Editorial, Ministerio de cultura. Bogotá.

Cuesta Escobar, Giomar (1950). ¡Negras somos!: antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la región pacífica. Cali, Colombia. Editorial Universidad del Valle.

Gemma, Lineas & África, Fanlo (2016) La mitad de Juan. Ed. La Galera . pg. 1-32

Grueso Romero, Mary (2003) El mar y tú. Poesía afrocolombiana. Feriva, Cali

Lorde, Audre (s.d.) *Mujer*. Tomado de <http://marivi-hypatia.blogspot.com/2015/11/audre-geraldine-lorde-la-poeta-rebelde.html>

Lorde, Audre (s.d.) *Afuera*. Tomado de: <http://marivi-hypatia.blogspot.com/2015/11/audre-geraldine-lorde-la-poeta-rebelde.html>

Maeyer, Gregie, & Vanmechelen, Koen. (2016) Juul. Editorial: Loguez ediciones pp. 1-28

Martínez, Teresa. *Dinga y Mandinga*

Ministerio de cultura. (Productor) (s.d.) Maleta del patrimonio audiovisual afrocolombiano. Tomado de <http://www.archivofotograficodelchoco.com/noticias/novedades-archivo/maleta-del-patrimonio-audiovisual-afrocolombiano.html>

Ngozi Adichie, Chimamanda (2016). El peligro de una sola historia, video. Tomado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es

Pales Matos, Luis. *Majestad negra* tomado de:
http://www.elboricua.com/Poems_Pales_MajestadNegra.html

Panchano, Lucrecia (2010) Antología de mujeres poetas afrocolombianas. Poema *África grita*. Colombia: Editorial. Ministerio de cultura. Tomo XVI.

Obeso, Candelario (1950) Cantos Populares de mi tierra. Editorial: ministerio de educación. Bogotá.

Ocampo Zamorano, Alfredo & Guiomar Cuesta, Escobar. (2010) Antología de mujeres poetas afrocolombianas. Colombia: Editorial. Ministerio de cultura. Tomo XVI.

Revista Prometeo (Productor). (2007) Alguien voló en pedazos a América (DVD) Tomado de <https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Multimedia/baraka.htm>.

<https://www.youtube.com/watch?v=k5mBGE--MtQ>

Revista Prometeo (Productor). (2007) *Este poema*. Audio. Recuperado de https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Revista/ultimas_ediciones/51_52/mutabaruka.html

Riedemann, Andrea & Stang, Fernanda & Guerrero, Andrea & Garcés, Antonia & Camarena, Marta. (2016). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas. Universidad Alberto Hurtado. Chile. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/GuiaEduIntercultGenero.pdf>

Saturio Valencia, M. (1867) *A yo que soy ignorante*. Recuperado de <https://www.wattpad.com/128706998-domado-crespo-poema-a-yo-que-soy-ignorante>.

Bibliografía

Araiza Díaz, Alejandra & González Escalona, Alma (2016) Género y violencia simbólica.

Análisis crítico del discurso de canciones de banda Ánfora, vol. 23, núm. 41, diciembre, 2016, pp. 133-155 Universidad Autónoma de Manizales Manizales, Colombia [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2018] tomado de:<<http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=357848839006>> ISSN 0121-6538

Ararat & Córdoba (2014). Con buen modo se saca el cimarrón del monte III. Oralidad, oralitura, literatura, lenguas criollas y variante dialectales afrocolombianas. Secretaría de educación del distrito. Bogotá.

Azúa Ríos, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, Educación no sexista. Hacia una real transformación (pp. 37-44). Santiago.

Barragán Medero, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. Otras Miradas, [en línea] 6(1), pp.31-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18360104>

bell hooks. (2017). El feminismo es para todo el mundo. El traficante de sueños. Madrid

Belausteguigoitia, M y Mingo A. (Edits) Géneros Prófugos. Feminismo y Educación. México: Paidós. 1999.

Blazquez Graf & Flores Palacios & Ríos Everardo. (2012). *Investigación feminista epistemología metodología y representaciones sociales*. UNAM. México.

Bombini, G (2007). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura Libros del Zorzal.

- Bombini G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35.
- Bombini, G (2017). *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana. Bogotá.
- Fernández, J. (2005) La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. Universidad Complutense de Madrid. Tomado de:
<http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Bustamante (2013) Masculinidad y homofobia. El control de la sexualidad del varón en la construcción del Estado colombiano 1. *Revista: Sociedad y Economía* No. 24, 2013 • pp. 159-182
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Catherine Walsh. 2012 *Pedagogías decoloniales practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie de pensamiento decolonial.
- Castelar C. (2014) Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Revista: Pedagogías otras: diversidades e inclusión. Educación y ciudad*. N°. 26, 2014, p. 77-86
- Chavez, V (2017) *Diarios pedagógicos y entrevistas* Institución Educativa José Eusebio Caro. Medellín.
- Concejo de Medellín (2003) Acuerdo municipal n° 22 de 2003. Por medio del cual se expide la Política Pública para las Mujeres Urbanas y Rurales del Municipio de Medellín.
- Crenshaw, Kimberle (1989) "Desmarginalización de la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, teoría feminista y política antirracista", *Foro jurídico de la Universidad de Chicago* : vol. 1989, Artículo 8. Disponible en: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Crenshaw, Kimberle (1991) Interseccionalidad, política de identidad y violencia contra las mujeres de color. Stanford Law Review. Vol. 43, No. 6 (Jul., 1991), pp. 1241-1299

Crenshaw, K. (2002) Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171-188. Tomado de <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>

Departamento Administrativo Nacional De Estadística (DANE). (2007). Dirección de censos y demografía Colombia, una nación multicultural y su diversidad étnica. Bogotá

Departamento Nacional de Planeación. Bases del plan nacional de desarrollo (2014-2018) tomado de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>

Gunther, Dietz (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Eagleton, Terry (2011) La idea de cultura. Editorial: Paidós. Barcelona.

Escobar, Espitia (2012). *La génesis de la Literatura Afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Maestría en Estudios Literarios. Bogotá. <http://www.bdigital.unal.edu.co/11563/1/yeseniamariaescobarespitia.2012.pdf>

Este fanzine. (2015). Una historia de trenzas, Mujeres en espiral, división sexual del trabajo. Tomado de https://issuu.com/gelenjeleton/docs/leelatu_2_digital

- Galeano (2017). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit. Medellín.
- García Suarez, C & Muñoz Onofre, D. Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura) Nómadas. N. 30. (2009) Universidad Central – COLOMBIA pp.132-147
- González Gil & Martín Pastor. (2014) Educación para todos formación docente, género y atención a la diversidad. Revista: Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia. N°. 9. (Ejemplar dedicado a: Género, educación y atención a la diversidad), págs. 11-28
- Golubov, N. (2012) *La crítica literaria feminista una introducción práctica*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México
- Guzmán Sánchez. (2015) Violencia de género en adolescentes análisis de las percepciones y de las acciones educativas propuestas por la junta de Andalucía. Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor. Dirigida por la Doctora: Rocío Jiménez Cortés. Sevilla.
- Korol, Claudia. (2007) *Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular Pañuelos en Rebeldía*. Editorial: El Colectivo. Colección Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires.
- Lagarde, M. (1997) “Identidad de géneros y derechos humanos. La construcción de las humanas” En Guzmán, L. Pacheco, G. (comps.) (1996) *Estudios básicos en derechos humanos. Tomo II. IDH. Comisión de la Unión Europea*, San José.
- Lagarde, M (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, presas, putas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta (1996). *La perspectiva de género*. Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE) Tomado de La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero- marzo.

Lamas, Marta (2000) *El Género La Construcción Cultural De La Diferencia Sexual*.
Mexico

Lloreda Guapacha, María (2016). *Secuencia didáctica para dar a conocer la literatura afrocolombiana en las niñas y adolescentes del programa acogida y desarrollo*. (Tesis de pregrado) Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencia de la educación. Programa de licenciatura en español y literatura. Pereira.

López Wolf, Magalis (2015). *Una didáctica de la lengua para la educación primaria en comunidades venezolanas afrodescendientes*. (Tesis de pregrado) Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Barquisimeto Venezuela

Matsumoto, David, (2000) *Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminacion*. San Francisco

Manamí, N. Panozzo, V. & Grosso, B. & Alonso, G.& Zurbriggen, R.(2016). *Pedagogías revueltas del día a día escolar*. *Invierno*. Vol. 1 (2), pp. 1- 28.

_____ (2002) *Manual de convivencia* Institución Educativa José Eusebio Caro. PEI.
Tomado de

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/manual_jose_eusebio_caro.pdf

(2016) *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Tomado de

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/manual_jose_eusebio_caro.pdf

Martí, J. (2000). *La investigación-acción participativa. Estructura y fases. La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1. El viejo Topo*. España. Sesión 10

Meneses Copete, Yeison (2013). Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013. (Tesis de maestría) Universidad Pontificia Bolivariana Escuela de Educación y Pedagogía Facultad de Educación Medellín.

Ministerio de Educación Pública (MEP) & Fondo de naciones Unidad para la Infancia (UNICEF) (2015). Protocolo de actuación en situaciones de *bullying*. San José de Costa Rica tomado de <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>

(Sic) Ministerio de Cultura. [segunda parte] política de diversidad cultural. p.371-375 http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) Plan nacional de lectura y escritura, leer es mi cuento. Bogotá. Tomado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>

Ministerio De Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá tomado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio De Educación Nacional (MEN) Lineamientos curriculares. Bogotá (1998). tomado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998), Decreto 1122, Reglamentario de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, Imprenta Nacional.

_____ (2001), Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá, Enlace Editores.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016) *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

Lenguaje. Bogotá.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Montes, Graciela (2006). *La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Ngozi Adichie, Chimamanda (2012). *Todos deberíamos de ser feministas*. Literatura Random House.

Noguera Ramírez, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas, una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*. No.33 pp. 9 - 25

Ochy Curiel, Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras *Otras Miradas*, vol. 2, núm. 2, diciembre, 2002, pp. 96-113, Universidad de los Andes. Venezuela

Ochy Curiel (2013) *La Nación Heterosexual Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Impresol ediciones. Bogotá

Pérez Abril, Mauricio & Rincón, Gloria (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.

Pérez Abril, Mauricio. (2005) *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. p. 47-65

Plaza (2007). Sobre el concepto de “violencia de género”. *Violencia simbólica, lenguaje, representación*. Extravío. Revista electrónica de literatura comparada, (2), 132-145. Recuperado de http://www.uv.es/extravio/pdf2/m_plaza.pdf

Poblete, Rolando (2011): “Género y Educación: trayectorias de vida para ellos y ellas”. En:
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 5, nº 1, pp. 63-78.

Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM) & Fundación para la
Superación de la Pobreza (FUSUPO). (2017). *Guía pedagógica para una
educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas,
experiencia y herramientas*. Chile. Recuperado de
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/GuiaEduIntercultGenero.pdf>

Ramos Calderón. (2012) Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta
desde el sistema educativo. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 34.
N.1

Rendón Pantoja, S & Angulo Rasco, J (2017). Investigación cualitativa en educación.
Buenos Aires: Miño y Dávila.

Restrepo Gómez, B. La investigación-acción educativa y la construcción de saber
pedagógico. Educación y educadores núm. 7, 2004, p.45-55 Universidad de la
Sabana Cundinamarca, Colombia. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8340070>

Rodari. (1996). Gramática de la fantasía introducción al arte de inventar historias.
Ediciones del Bronce.

Rojas, Axel. (2008) Cátedra de Estudios Afrocolombianos aportes para maestros. Editorial
Universidad del Cauca, colección educaciones y culturas

Rojas, A & Castillo, E (2005). Educar a los otros Estado, políticas educativas y diferencia
cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

Secretaría de Cultura Ciudadana & Universidad de Antioquia. (2016). Plan Ciudadano de
Lectura, Escritura y Oralidad. Medellín.

STEILAS. (2015). Guía para trabajar la diversidad afectivo sexual y de género. Edición: 17 de mayo. Marra servicios publicitarios.

Solís Domínguez, Daniel & Martínez Lozano, Consuelo (2014) Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí. Revista de estudios de género: La ventana, Vol. 5, N°. 39, 2014, pp. 141- 178. México

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227

Valero, Silvia (2013) ¿De qué hablamos cuando hablamos de “literatura afrocolombiana”? o los riesgos de las categorizaciones. *Estudios de Literatura Colombiana*. Universidad de Cartagena, Colombia. N.º 32. pp. 15-37

Viveros Vigoya, Mara (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Tomado de https://ac.els-cdn.com/S0188947816300603/1-s2.0-S0188947816300603-main.pdf?_tid=4f952b03-cebb-421c-9117-9519f18d0295&acdnat=1534958107_960bafffdc64186cdbee26bf91a94a1c

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3